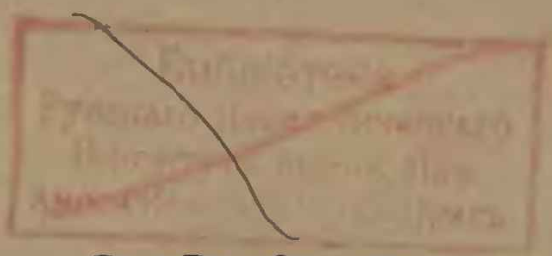
V-3-42
V

1923

Русская школа за рубежом

№ 22225
№ 172260
2-3.



КНИГА

2-3

3(05)
537

ПРАГА

Содержание.

Итоги Съезда 1

А. Л. Бем, Съезд деятелей средней и нисшей русской школы заграницей 12

А. В. Жекулина, Метода Декроли в школах Бельгии 31

А. Ю. Макарова, Современные течения в воспитании в Америке и детские сады 41

Н. А. Ганц, « The Dalton Plan ». Новая система обучения в Англии 51

Д-р *Вацлав Мелихар*, Средняя школа в Чехословакии. 69

Проф. *А. Д. Григорьев*, История русского правописания и основы новейшей его реформы 80

Проф. *С. И. Гессен*, К открытию Русского Педагогического Института в Праге 92

Проф. *А. В. Маклецов*, Ф. В. Ферстер. (К характеристике его воззрений в области общей и криминальной педагогики) 102

Проф. *Д. М. Сокольцов*, Русская школа в Польше . . 123

Е. А. Елачич, Основные задачи детского чтения . . 130

Родной язык в школе 1-ой ступени. Примерные программы Московского Отдела Народного Образования 139

Петроградский Съезд преподавателей родного языка и литературы 166

Библиография 185

Хроника 207

Некрологи 224

Письма в редакцию 229

Контора и представительство для Чехословакии:
книжн. маг. «Наша Речь». Praha II, Ječná 32.

Генеральное представительство для заграницы

Berlin SW 68, Markgrafenstrasse 87.

Цена этого номера в Чехословакии — *20 корон.*

Rp 1210/1923 № 2-3

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. С. И. Гессена, прив.-доц. С. И. Карцевского и В. А. Ригана.
Адрес редакции: Praha-Strašnice, ruské gymnasium.

ПРАГА. 1923 г. № 2—3.

172260/2-3

Итоги съезда.

Только тот, кто до конца уяснил себе трудности, стоявшие перед первым съездом деятелей русской зарубежной школы, в состоянии оценить итоги его работ и сумму достигнутых им результатов. За семь лет, прошедших со времени последнего всероссийского учительского съезда, и за пять лет рассечения России, гражданской войны и эмиграции, — жизнь русской школы, выброшенной за пределы родины, складывалась под влиянием столь различных обстоятельств, в столь разнящихся между собою условиях, что невольно подымался вопрос: есть ли вообще за рубежом русская школа, как единое целое? Найдут ли деятели русской школы, заброшенные в различные углы Европы и доселе ничем не связанные между собою, общий язык, сознают ли себя вновь членами единой, старой русской учительской семьи?

Кроме разобщенности и взаимного незнания еще одно существенное обстоятельство стояло, казалось, на пути объединения русского зарубежного учительства. С неимоверными трудностями, часто без всяких средств, без достаточного кадра опытных педагогов, на свой страх и риск создавались в разных углах Европы отдельные очаги русской школы. Горечь понесенных жертв, удовлетворение какими ни на есть достигнутыми результатами, — не послужат ли они, при отсутствии общепризнанного авторитета, при наличии новых лиц, иногда совершенно случайно вступивших на путь школьной работы, препятствием к единению? Наконец, не отразятся ли на работах съезда те политические разногласия и весь тот разброд мнений и взглядов в оценке современного момента, который составляет общую язву эмигрантской жизни? Одним словом, удастся ли вновь обрести прерванную и утраченную было традицию? Найдут ли в себе участники съезда достаточно воли к единению? Окажет ли, наконец, общественное мнение эмиграции съезду ту поддержку, без которой всякая общественная работа обречена неизбежно на не-

успех? Все эти вопросы, естественно, должны были возникнуть у организаторов съезда и вызывать в них вполне понятную тревогу за успех предпринятого ими дела. По счастью энергия организаторов съезда и вера их в задуманное дело превозмогла все сомнения. С умением и тактом провели они трудную работу приглашений на съезд, обойдя все подводные камни и не задев, повидимому, ничьих самолюбий. По крайней мере, на съезде не было речи ни о каких протестах по поводу распределения мест и по поводу выбора лиц, приглашенных организационным комитетом персонально. Прекрасно также была организована встреча участников съезда и их пребывание в Праге в течение съезда. Гостеприимство русских пражских учреждений и организаций (Акад. Союза, Земгора, русских школ) счастливо сочетались здесь с гостеприимством чешского правительства, отпустившего съезду средства и предоставившего участникам его целый ряд льгот, чешского университета, предоставившего съезду прекрасное помещение минералогического института, и чешского народа, неизменно видящего в каждом русском желанного и бесспорного друга.

Все это, вместе взятое, обусловило исключительную полноту съезда, на котором присутствовали делегаты из всех европейских стран, начиная с Финляндии и Эстонии и кончая Францией и Англией. Только сербские делегаты из-за недоразумения с визами опоздали на съезд, приехав в Прагу накануне его закрытия. Но и они успели участвовать в последних голосованиях съезда. Не было только делегатов из внеевропейских стран и Турции и Греции. Наконец, и в смысле персонального состава на съезде присутствовали почти все известные деятели русской школы и теоретики педагогической мысли, находящиеся ныне за рубежом: М. Н. Стоюнина (почетная председательница съезда), А. В. Жекулина (председательница орган. комитета), проф. В. В. Зеньковский (председатель съезда), проф. А. С. Острогорский, кн. Петр Д. Долгоруков, гр. С. В. Панина, проф. С. И. Гессен, проф. Н. М. Могилянский и мн. др. Из иностранных гостей упомянем г. Голичек, приветствовавшего съезд от имени чешского учительского союза, г. Илич, приветствовавшего съезд от имени сербского правительства и д-р Алису Масарик, обратившуюся к съезду с приветствием на русском языке. Приветствия заполнили вообще все первое заседание съезда. Это было показателем того, что общественное мнение эмиграции вполне сознает всю важность школьной работы. Перед съездом длинной вереницей прошли представители самых разнообразных общественных ор-

ганизаций: академических, Земгора, Согора, Красного Креста, инженеров и др., разбросанных ныне по всем странам Европы. В речах всех приветствовавших высказывалось убеждение, что педагогическая работа есть ныне центральное, самое важное дело эмиграции. Правильная постановка ее сыграет не малую роль в возрождении России, и поэтому все силы эмиграции без различия политических направлений должны быть направлены на поддержку этого важного дела.

Соответствует ли этому долгу русских людей, живущих в эмиграции и за рубежом России, фактическое бытие русской школы? На этот вопрос дала ответ серия информационных докладов, посвященных положению русской школы в разных странах. Доклады эти нарисовали в одном отношении тяжелую картину: С величайшим трудом, при неимоверных жертвах со стороны педагогического персонала, при отсутствии каких бы то ни было прочных правовых гарантий, под угрозой закрытия за недостатком помещений и денег ведет свое существование русская школа заграницей. Она живет со дня на день, перебиваясь случайными получками, на счет неэкономно растрачиваемой духовной, а часто и физиологической энергии учительства, мужественно остающегося на своем посту и не бросающего привычного ему дела. Замечательно, что в этом отношении нельзя провести даже грани между русской беженской школой в подлинном смысле этого слова, нашедшей приют в различных государствах Европы, и школой русского населения в тех новых государствах, которые возникли на территории бывшей Российской Империи. Так, в Финляндии русская школа только терпима, но не получает никаких средств от государства (ей помогает своими субсидиями Земгор) и не имеет никаких прав (аттестаты ее признаются часто германскими университетами, но не финскими).

В Эстонии несколько лучше положение низшей школы, содержимой отчасти государством, а также правовое положение школы средней, но в материальном отношении средняя школа носит вполне беженский характер и существует при поддержке беженских организаций. За то гораздо хуже положение русской школы в Польше, не имеющей ни прав, ни государственных средств и еле терпимой, не говоря уже о Румынии, где русская школа подвергается прямому преследованию. В одной только Латвии русская школа носит действительно государственный характер, пользуется правами и средствами государства, почему и не может быть названа школой беженской. Немудрено по-

этому, что именно в Латвии русскому учительству удалось добиться наибольших результатов. Доклад латвийского делегата нарисовал картину школы, не только отстаивающей свое существование, но и развивающейся, движущейся вперед. Если, таким образом, школа русского населения в названных новых государствах носит, за исключением Латвии, беженский характер, за то чисто беженская школа в родственных нам славянских странах — в Чехии и Югославии — имеет все основания называться государственной: содержимая на государственные средства, она обладает и правами, пользуясь при том, однако, почти полной автономией. Эта бескорыстная, братская помощь чешского и сербского правительств была оттенена и на съезде в приветствиях представителей чешского учительства и правительства и представителя сербского правительства, сумевших в искренних и задушевных словах выразить те мотивы, которыми руководятся оба братские нам народа в оказании помощи русским людям в их несчастии. И порывом ответного чувства, а не какими бы то ни было соображениями целесообразности было продиктовано единодушное решение съезда послать благодарственные телеграммы главам обоих государств. Во всех остальных государствах Европы — Болгарии, Франции, Бельгии и Германии русская школа носит определенно беженский характер. Пользуясь некоторыми субсидиями во Франции, она в Болгарии и Франции пользуется при том фактическим признанием, открывая доступ в местные высшие учебные заведения. Отчасти это можно сказать и о русской школе в Германии, абитуриенты которой, не пользуясь формально никакими правами, фактически, хотя и с большими трудностями, допускаются все же в высшие учебные заведения. Чтобы оценить материальную нужду русской школы за рубежом, достаточно привести яркий пример русской гимназии в Шумнах (Болгария), которая, в буквальном смысле слова, содержит себя трудом своих учащихся, умудряющихся не только обеспечивать себя овощами и дровами, но и платьем и обувью

Велика материалная нужда и правовая необеспеченность русской зарубежной школы. И все же нельзя сказать, чтобы впечатление от заслушанных докладов с мест получилось у съезда пессимистическое. Вполне понятно, что докладчики, обращаясь к съезду за помощью и советом, говорили в первую очередь о недостатках и нуждах зарубежной школы. То положительное, что ими было достигнуто, невольно отодвигалось ими при этом на задний план, независимо даже от скромности отдельных пред-

ставителей с мест и высоты требований, предъявляемых ими самими к школьной работе. Однако, вопреки всему этому, доклады развернули перед съездом внушительную картину того, что достигнуто русской школой за рубежом, несмотря на тяжелые, подчас невыносимые условия ее существования. В общем русская школа за рубежом, как видно из докладов с мест, не только стоит на высоте школьной работы, но во многом двинулась вперед. В этом отношении особенно показательным следует считать выставку экспонатов отдельных школ, организованную при съезде. Всякий посетитель этой выставки должен был вынести с нее бодрящую веру в силу русской культуры и в будущее русской школы. Эта выставка показала, что русская школа значительно двинулась вперед по пути воспитания в учениках духа инициативы, общественности, умения и охоты работать. Многочисленные ученические журналы свидетельствуют о нарождении в русской школе интенсивной общественной жизни учащихся, проявляющейся в разнообразных ученических кружках и обществах. А прекрасные экспонаты ученических изделий свидетельствуют о начавшемся внедрении в школу неискаженного и подлинного трудового начала. Если принять во внимание, что все это достигнуто при минимуме материальных средств, то станет понятным, почему оптимистическая вера в жизнеспособность русской школы превозмогла тот пессимизм и тот страх за ее будущее, которые должны были сложиться у участников съезда в результате развернувшейся картины нужды и бесправия русской школы.

Русская школа за рубежом живет и развивается, часто незаметная и невидимая, как и вообще скромна и чужда внешних эффектов педагогическая работа. Она представляет собою одно из самых ценных духовных благ, сохранившихся еще у русского народа в его рассеянии по Европе. Она не может, она не должна погибнуть из за недостатка средств, и потому первый долг каждого русского заграницей и всех искренних друзей России помочь русской школе в ее матерьяльной нужде.

Замечательно, что принятая съездом резолюция подобного содержания, как бы подводящая итоги информационным докладам с мест, была предложена съезду не учителем, а общественным деятелем, представителем Земгора П. П. Юреневым. Привыкшие к материальной нужде еще и при старом режиме, сами учителя, не скрывая критического матерьяльного положения русской школы, выдвигали на первый план проблемы не столько матерьяльного,

сколько духовного порядка. В общем, все остальные вопросы, выдвинутые делегатами, касались проблемы единства русской школы за рубежом и обеспечения ее дальнейшего развития. В частности, сюда входили вопросы о желательном типе школы, ее управлении и также об орфографии. Кроме того, почти все доклады с мест высказывали пожелание об учреждении заграницей центрального высшего педагогического учебн. заведения, могущего обеспечить приток в русскую школу новых преподавательских сил[1]), и о создании педагогического журнала, который наряду с информацией о жизни русской зарубежной школы знакомил бы учительство также и с новейшими достижениями иностранной педагогической мысли и практики.

Три упомянутые вопроса — желательный тип зарубежной школы, управление ею и правописание — и стояли в центре работ съезда. По всем этим вопросам съезд сумел вынести решения, приемлемые для большинства участников, а также, несомненно, и для большинства учительства. Он нашел ту мудрую среднюю линию поведения, которая, не подавля меньшинства и соответствуя объективному положению школы, способна, именно в силу своего соответствия потребностям жизни, служить действенным фактором желанного зарубежною школою единения.

Так по вопросу о желательном типе школы съезд равно отклонил как беспочвенное новаторство, так и фетишистскую приверженность к старому. Правильно признав в качестве исходного пункта для строительства зарубежной школы тип „игнатьевской школы", съезд счел желательным приспособление ее как к общим условиям жизни беженской школы (совместное обучение, восьмиклассный курс, два новых языка, введение трудового метода и практических предметов), так и к местным условиям ее существования (местный язык, география и история страны, где школа нашла себе приют, согласование программ с требованием местного Мин. Нар. Просвещения).

Подчеркнув необходимость сохранения школой национального характера, съезд отклонил специфический национализм, видящий в школе средство внедрить в учеников определенные политические идеалы и тенденциозно искажающий научную истину. Так напр., преподавание истории и географии должно принимать во внимание современную действительность, из чего, конечно, не вы-

[1]) Это пожелание уже получило свое осуществление: проф. С. А. Острогорский сделал съезду доклад об учрежденном в Праге Русском Педагогическом Институте имени Я. А. Коменского.

текает признания ее как должного и непреложного факта. — Точно также, высказавшись за усиление религиозного элемента в школе, съезд отклонил принудительность в преподавании Закона Божьего и стремление использовать З. Б. в целях специфически понимаемого „нравственного“ образования. Резолюции, принятые съездом по этим острым вопросам, дав удовлетворение „правому“ течению съезда, сформулированы однако так, что оказались вполне приемлемыми и для более „лево“ настроенных делегатов.

Наконец, и по вопросу о дисциплине в школе съезд отклонил поползновение восстановить в ней старорежимную механическую дисциплину, с ее верой в единоспасительную силу наказания, и высказался за культивирование самодеятельности, инициативы и широкой общественной жизни самих учащихся (ученические журналы, кружки и т. п.).

Найти правильную среднюю линию съезду помогло, как отсутствие энергии у правого течения к остаиванию до конца предлагаемых им резолюций, объясняемое, повидимому, недостатком твердой убежденности в своей правоте, так и готовность левого крыла итти на уступки внешнего характера при соблюдении желательного для него существа дела. Наконец, у всех членов съезда нашлось достаточно реального смысла, чутья действительности, чтобы не настаивать на принятии резолюций, которые, не имея шансов быть признанными повсюду на местах, смогли бы только расстроить уже наладившуюся работу. Отсюда также признание в целом ряде резолюций того сдвига в направлении к более свободной и жизнеспособной школе, который пережила зарубежная школа, строившаяся повсюду без начальства, на основах подлинной, проникнутой государственным и национальным смыслом, общественности.

Особенно сказалось это во время обсуждения второго острого вопроса — вопроса об управлении русскою зарубежною школою. Как-то сам собою был взят назад выдвинувшими его делегатами проэкт создания эмигрантского Мин-ва Нар. Просвещения с оставляемыми им на местах попечителями. Даже независимо от сокрытой за этим проэктом политической идеологии, слишком уж противоречила его отвлеченная тенденциозность жизненным потребностям зарубежной школы, чтобы можно было его серьезно отстаивать. Слишком различны в разных странах правовые условия существования зарубежных школ, слишком многообразны потребности местной жизни, с ко-

торыми школа должна считаться, чтобы она могла с пользою для себя терпеть над собою власть далеко от нее находящегося центрального органа, к тому же дорого стоющего, по необходимости случайно составленного и не могущего рассчитывать на признание его как органа школьной власти правительствами тех стран, на которые должна была бы распространяться его компетентность.

Поэтому, отклонив с редким единодушием мысль о таком органе школьного управления, съезд вполне справедливо ограничился тем, что единственно только и составляет реальную нужду зарубежной школы. Учрежденное им Центральное Педагогическое Бюро по делам русской средней и низшей школы заграницей, не обладая административными функциями управления, и потому не нарушая автономии школы на местах, имеет своей задачею лишь согласовать работу на местах, объединять ее путем взаимной информации, давать указания и советы в тех случаях, когда о том просят местные деятели, и выполнять функцию представительства русской зарубежной школы в международном масштабе. Такое бюро, напоминая по своей компетенции центральный (федеральный) орган Северо-Американского Союза, имеет все шансы приобрести, при умелой и тактичной деятельности, тот авторитет, который только и сможет сделать обязательными на местах меры, принимаемые им и направленные к объединению русских школ.

Отношение съезда к бюро и способ его учреждения значительно облегчают эту трудную задачу. Избранное в главном своем составе учрежденным на съезде же Центральным Объединением русских педагогов заграницей, оно включило в себя и делегатов съезда и представителей наиболее близко стоящих к школе общественных организаций (Академического Объединения, Союза Инженеров, Согора и Земгора). Потому вполне понятно, что в него вошли все наиболее авторитетные и выдвинувшиеся на съезде деятели русской школы. Хорошим предзнаменованием для будущей работы бюро является также то обстоятельство, что избрание его членов как съездом, так и учительским союзом (Центр. Объединение) прошло подавляющим большинством голосов.

Самым острым вопросом съезда, вызвавшим наиболее крупные прения, был, несомненно, вопрос о правописании. Как противники, так и сторонники нового правописания мобилизовали все силы, выдвинув еще и еще раз все те, по большей части

уже известные, аргументы, какие только можно было вообще выставить за и против нового правописания. М. А. Горчуков, председатель секции средней школы, в которой обсуждался этот вопрос, совершенно правильно предоставил высказаться по этому вопросу всем желающим, чтобы у съезда не получилось впечатления, что чье-то мнение не получило возможности быть выраженным. Казалось бы, что нападающей стороной в этом вопросе должны были быть защитники новой орфографии: как ни как старое правописание до сих пор еще применяется в большинстве зарубежных школ (исключая русские школы в лимитрофных государствах, где почти повсюду принята новая орфография). Тем не менее, следивший за прениями должен был неминуемо вынести обратное впечатление: нападающей стороной были скорее приверженцы старого правописания... именно их речи отличались особенною страстностью. Исчерпав все свои аргументы, они не погнушались назвать новое правописание „распутинским", обвинить его в подготовке перехода на „латынницу", и даже связать старое правописание с именем Христа! В самой страстности этого нападения чувствовалась внутренняя неуверенность в силе отстаиваемой позиции. Чувствовалось, что время неуклонно работает на пользу нового правописания, введение которого становится все более и более реальной потребностью жизни. Этим именно обстоятельством и должна объясняться та сдержанность и тот „минимализм", которые были проявлены во время прений защитниками новой орфографии. Не желая раскалывать съезда по этому, самою жизнью разрешаемому и постепенно утрачивающему всю свою принципиальную остроту вопросу, они сами предложили резолюцию примирительного характера о несвоевременности вынесения съездом обязательного решения, которая и была принята съездом. Предоставляя решение вопроса об употреблении того или иного правописания отдельным школам и местным организациям, „считаясь с мнениями и настроениями местной учительской и родительской среды", принятая резолюция тем самым означает несомненную победу сторонников новой орфографии.

Занятый по преимуществу вопросами тактического характера, съезд, однако, отвел довольно много места и более теоретическим проблемам. Целый ряд докладов был посвящен новейшим течениям педагогической мысли и практики Запада и Америки. Сюда относятся интересные доклады: А. В. Жекулиной (о принятой в бельгийских школах

методе Декроли), г-жи Макаровой (о новейших американских течениях в области дошкольного образования), Н. А. Ганца (об английских школах), д-ра Мелихара (о чешской средней школе). Сюда же, до некоторой степени, относится и доклад проф. С. А. Острогорского о физическом образовании. Все эти доклады свидетельствуют о том, что, несмотря на тяжелые условия существования, русский педагог следит за новейшими достижениями иностранной педагогики. Было бы хорошо, если бы последующие съезды поставили себе, как одну из задач, более систематическое ознакомление русского учительства с жизнью западной школы, тем более, что рассеяния наших педагогов по всей Европе дает к тому особенно удобный случай. И было бы досадно, если бы эта, может быть, единственная сторона эмигрантского существования — возможность ознакомиться с западной педагогикой не из книг и не путем кратковременного путешествия, а путем непосредственного соприкосновения с будничною повседневною работою школы — не была бы использована русским учительством в целях расширение его педагогического опыта. Что подобное ознакомление с чужим не только не приводит к неразумному преклонению перед всем иностранным, но, напротив, особенно способствует осознанию собственного национального достояния, — это показали интересные прения, развернувшиеся на съезде по поводу вышеупомянутых докладов. В них как-то особенно остро почувствовалась старая традиция русской педагогики, и эмигрантский съезд обнаружил, что он связан тысячею нитей со своей родиной, с родным педагогическим преданием, со славными традициями прежних учительских съездов.

В этом восстановлении традиций русских учительских съездов и заключается, б. м., одно из главных свершений пражского съезда. То, что ныне невозможно на родине — педагогическая общественная работа — оказалось возможным за рубежом. Рассеянное по разным странам русское учительство нашло в себе достаточно силы, энергии, дисциплины, чтобы, объединившись в дружной общественной работе, возобновить прерванную нить русского педагогического предания. Да не прервется нить эта до срока! Да укрепится эта традиция работою новых съездов и, бережно хранимая, вернется на родину, когда пробьет час возвращения!

Было бы, однако, несправедливо истолковывать это настроение съезда в направлении еще недавней, но теперь уже все более изживаемой эмигрантской психологии. На съезде менее все-

го чувствовалось противопоставление себя своим оставшимся на родине братьям. Мысль о том, что съезд есть единственный подлинный хранитель русского педагогического предания и что зарубежное учительство в какой-то особенной мере призвано охранять традицию и руководить будущей русской школой, была совершенно чужда съезду, как целому. Не поучать и распоряжаться, а принять посильное участие в будущей работе восстановления русской школы, — вот в чем состоит единственная мечта русского зарубежного учительства! Бездомное, рассеянное, оно живет мечтою о Родине и ей одной служит в своей будничной, повседневной работе, отстаивая р у с с к у ю школу на чужбине; слишком крепкими узами связано оно со своими братьями в России, которые в еще более тяжких условиях существования отстаивают там на родине остатки и зародыши русской школы, — чтобы в чем-нибудь противопоставлять себя им!

„Ей одной — нашей родине — все помыслы наши." Этими словами председатель проф. В. В. Зеньковский закрыл съезд, правильно сформулировав основное настроение его участников. В значительной мере благодаря именно председателю, удалось участникам съезда проявить ту мудрую сдержанность, ту готовность к единению и соглашению, которая заставила их забыть о пережитых ими несчастьях, возвысила их над всегда центробежными чувствами злобы и ненависти и с самого же начала направила работы съезда по чисто деловому руслу. — Да послужит этот проявленный съездом подлинный патриотизм залогом плодотворной работы также и созданного им Объединения русского зарубежного учительства.

Съезд Деятелей Средней и Низшей Русской Школы заграницей.

Происходивший в г. Праге, 2— 6 апреля с. г., Педагогический Съезд привлек к себе значительное внимание печати. Правда, печать останавливалась, главным образом, только на нескольких вопросах, носивших более злободневный характер, как например, на вопросе о правописании. Благодаря этому осталась недостаточно освещенной деловая работа Съезда, по своим результатам довольно значительная. Нам думается, на страницах педагогическаго журнала должно именно остановиться на этой стороне работ Съезда.

Открытие Съезда.

Съезд открылся 2-го апреля в присутствии полномочного министра Д-ра Гирса, чем было лишний раз подчеркнуто неизменно внимательное отношение Правительства Чехословацкой Республики к русской культурной работе в эмиграции. Среди многочисленных приветствий Съезду должно быть особенно отмечено прочувствованное слово представителя Союза Чешских педагогов, проф. Голечка, проникнутое любовью к Россіи и верой в ее будущее. Это приветствие братской учительской организации, объединяющей свыше 4.000 чешских педагогов, нашло горячий отклик у собравшихся. Представитель Министерства Народного Просвещения К. С. Х. С. — Д-р Д. Илич, специально откомандированный на Съезд, в своем приветствии указал, что Правительство К. С. Х. С. и далее будет делать все, что в его силах для помощи русскому подрастающему поколению: эта помощь вытекает не только из гуманитарных соображений, но и из чувства неоплатного долга Сербского народа перед Россией. Приветствовали Съезд и многочисленные русские культурные организации, как-то: проф. А. С. Ломшаков от Правления Союза Русских Академических Организаций заграницей, проф. П. И. Новгородцев от Русского Юридического Факультета и Русского Института, проф. Е. В. Спекторский от Общества Русских Ученых в К. С. Х. С., проф. С. А. Острогорский от Русского Педагогического Института имени Яна

Амоса Коменского, В. Н. Светозаров от Союза Русских Педагогов в Ч. С. Р., проф. Е. А. Ляцкий от Русско-Чешской Едноты, П. П. Юренев от Земско-Городского Комитета и Всероссийского Союза Городов, И. М. Брушвит от Объединения Земско-Городских деятелей в Ч. С. Р., проф. С. И. Гессен от Редакции журнала «Русская школа за рубежом» и ряд других. Съезд посетила также Председательница Красного Креста в Ч. С. Р. Д-р Алиса Масарик, которая в короткой речи пожелала успеха его трудам.

Состав Съезда.

По своему составу Съезд довольно полно представлял русскую зарубежную школу: на Съезде были делегаты из Бельгии, Болгарии, Великобритании, Германии, Греции, Латвии, Польши, Финляндии, Франции. Чехословакии. Югославии и Эстонии.

В отличие от русских педагогических съездов на Пражском Съезде, наряду с представителями учительских организаций, было довольно значительное число лиц, связанных с административно-финансовой стороной школьного дела (Земгор и Согор) и деятели высшей школы. Последнее вызвало в учительской среде некоторые нарекания по отношению к организаторам съезда, нашедшие свое отражение и в печати. Нам думается, что эти нарекания не имеют под собой достаточных оснований. Вряд ли в условиях эмиграции возможно реально подойти к вопросу о русской школе без содействия в этом деле со стороны организаций, в значительной мере на своих плечах выносящих заботу об источниках существования школ. Достаточно слегка ознакомиться с деятельностью русских общественных организаций за годы изгнания, чтобы увидеть, какая большая работа ими проделана на пользу русского просвещения. Не менее ценно участие в работах съезда и деятелей высшей школы: ибо вопрос преемственности образования, возможности перехода в высшую школу, в эмиграции стоит необычайно остро. Нам кажется, что придание эмигрантским съездам чисто профессионального характера было бы шагом ошибочным. Не случайно поэтому Съезд получил необычайное наименование «Съезда Деятелей Средней и Низшей русской школы заграницей». Во всяком случае, большинство участников Съезда были педагоги (не менее 60 процен.).

Деятели профессиональной и технической школы, а также

школы низшей были представлены недостаточно полно. Это отчасти объясняется тем, что преобладающее число школ в эмиграции падает на среднюю общеобразовательную школу, отчасти и тем, что учительство этих школ менее организовано.

Всего приняло участие в съезде с правом решающего голоса 73 делегата.

Состав съезда в конечном счете определился следующий:

Бельгия:

1. Людмила Михайловна Тагунова (от Объединения Учителей Средней школы в Бельгии).

Болгария:

2. Анатолий Аполлонович Бейер (от Съезда Представителей педагогических советов русских школ).
3. Арам Емельянович Когосьянц (От Педагогического Совета русской гимназии Вс. С. Гор. в гор. Шумене).
4. Александр Федорович Новицкий (От Пед. Совета Технических Курсов В. С. Г. в Софии).
5. Павел Николаевич Соковнин (От Представит. Всерос. Союза Городов в Болгарии).
6. Анатолий Павлович Стефанов (От Съезда представителей педагогических советов русских школ).

Великобритания:

7. Николай Адольфович Ганц (От Группы русских учителей в Лондоне).

Германия:

8. Дмитрий Дмитриевич Гнедовский (От Союза Русских Преподавателей в Германии).
9. Федор Рудольфович Штейнман (Тоже).

Греция:

10. Иван Андреевич Черкесов (От Педаг. Совета Русской Гимназии в Салониках).

Латвия:

11. Проф. Константин Иванович Арабажин (От Союза Русск. Учителей в Латвии и Русск. Университетских Курсов).
12. Николай Николаевич Кузминский (От Союза Русск. Учителей в Латвии).
13. Юрий Дмитриевич Новоселов (Тоже).
14. Александр Евгеньевич Селунский (Тоже).
15. Елпидифор Михайлович Тихоницкий (От Союза Русских Учителей и Особого Комитета по делам русск. эмигр. в Латвии).

Польша:

16. Иван Федорович Голубовский (От Организационного Бюро Съезда в Польше).
17. Проф. Александр Дмитриевич Григорьев (Тоже).
18. Борис Алексеевич Евреинов (Тоже).
19. Владимир Климентович Недельский (Тоже).
20. Проф. Дмитрий Максимилианович Сокольцов (Тоже).
21. Протоиерей Бенедикт Иеронимович Туркевич (Тоже).
22. Елизавета Игнатьевна Чечет (От Педагогического Совета гимназии в Бресте через Орг. Бюро Съезда).

Финляндия:

23. Константин Александрович Александров (От Бюро Отдела Земгора в Финляндии).
24. Владимир Иванович Рейхерт (От Особого Комитета по делам Русск. в Финляндии и Педагогич. Совета Выборгской Русской Средней Школы).
25. Павел Александрович Янушкевич (От Преподавательского состава субсидируемых Земгором школ Выборгского района).

Франция:

26. Проф. Николай Михайлович Могилянский (От Отдела средней школы при Русской Академической Группе).
27. Сергей Георгиевич Попич (Тоже).

Чехословакия:

28. Мария Евгеньевна Аргунова (От Союза Русск. Педагогов в Ч. С. Р.).
29. Мирон Афиногенович Горчуков (Тоже).
30. Владимир Семенович Грабоваго-Грабовский (От Учительской Секции при «Русском Земледельце»).
31. Яков Петрович Даманский (Тоже).
32. Николай Николаевич Дрейер (От Союза Русских Педагогов в Ч. С. Р.).
33. Мария Евгеньевна Левицкая (Тоже).
34. Михаил Александрович Лопуховский (Тоже).
35. Алексей Иванович Овсянников (От Учит. Секции при «Русском Земледельце»).
36. Владимир Антонович Ригана (От Союза Русск. Педагогов в Ч. С. Р.).

37. Николай Федорович Рудольф (От Отдела средней школы при Правлении Союза Русск. Академ. Организаций).
38. Проф. Александр Петрович Фан-дер-Флит (Тоже).

Эстония:

39. Михаил Иванович Соболев (От Комитета Русских эмигрантов в Эстонии).

Югославия:

40. Владимир Алексеевич Евреинов (От 1-й Русско-Сербской гимназии в Белграде).
41. Александр Ардалионович Земляницын (От Педагог. Совета Реального училища в Ерцегнови).
42. Проф. Иван Михайлович Малинин (От Предст. Всер. Союза Городов в Югославии).
43. Борис Михайлович Орешков (От Державной Комиссии в К. С. Х. С.).
44. Владимир Дмитриевич Плетнев (Тоже).
45. Петр Севестианович Савченко (Тоже).

По избранию II Съезда Представителей Русских Академических Организаций заграницей.

46. Проф. Иван Александрович Базанов.
47. Проф. Сергей Алексеевич Острогорский (и от Правления Союза Русских Академич. Организаций).

По избранию Организационного Комитета: (согласно § 7 Наказа).

48. Юрий Ильич Ладыженский.
49. Захарий Андреевич Макшеев.
50. Графиня Софья Владимировна Панина.
51. Вадим Викторович Руднев.
52. Надежда Сергеевна Сомова.
53. Михаил Васильевич Челноков (и от Державной Комисии).
54. Проф. Евгений Васильевич Спекторский.

Члены Организационного Комитета:

55. Василий Гаврилович Архангельский.
56. Альфред Людвигович Бем.
57. Проф. Виктор Эмильевич Брунст.
58. Проф. Георгий Владимирович Вернадский.
59. Проф. Сергей Иосифович Гессен.
60. Александр Иванович Данилевский.
61. Князь Петр Дмитриевич Долгоруков.
62. Алексей Михайлович Елагин.

63. Аделаида Владимировна Жекулина.
64. Проф. Василий Васильевич Зеньковский.
65. Прив.-доц. Сергей Иосифович Карцевский.
66. Проф. Александр Васильевич Маклецов.
67. Федор Северьянович Мансветов.
68. Проф. Николай Евгеньевич Подтягин.
69. Степан Мартынович Рыжков.
70. Владимир Николаевич Светозаров.
71. Мария Николаевна Стоюнина.
72. Филипп Семенович Сушков.

Библіотека Русскаго Педагогическаго Института имени Яна Амоса Коменскаго въ Прагѣ

Общие заседания.

Деловая работа Съезда началась со второго общего заседанія, 3-го апреля. На этом заседании был избран Президиум в следующем составе: Председатель — проф. В. В. Зеньковский; Товарищи Председателя — проф. И. А. Базанов, А. В. Жекулина, проф. С. А. Острогорский, В. Н. Светозаров, проф. Д. М. Сокольцов; Секретарь — А. Л. Бем; Члены — Д. Д. Гнедовскій, М. А. Горчуков, А. И. Данилевский, кн. П. Д. Долгоруков, А. И. Овсянников, В. В. Руднев и М. Н. Стоюнина.

№ 2925

Съезд избрал комиссии: Редакционную (Председатель — кн. П. Д. Долгоруков, Секретарь — Б. А. Евреинов) и Комиссию по проверке полномочий (председатель К. А. Александров, секретарь — М. И. Соболев) и образованы три Секции: 1) по вопросам средней школы, 2) по вопросам низшей школы и 3) по техническому и профессиональному образованию.

В общих заседаниях Съезда были сосредоточены доклады по общим вопросам и сообщения делегатов о положении русской школы в разных странах.

По общим вопросам были заслушаны следующие доклады: А. В. Жекулиной: «Метода Декроли в школах Бельгии», Н. А. Ганца: «Народное образование в Англии», о. Я. Ктитарева: «Религия в детской душе», проф. С. А. Острогорского: «О физическом образовании», проф. Н. М. Могилянского: «О педагогической подготовке», прот. В. И. Туркевича: «О школьной гигиене», д-ра Вацлава Мелихара: «Среднеучебные заведения в Ч. С. Р. и намеченные школьные реформы», П. П. Юренева: «Материальное обезпечение эмигрантской школы и ближайшие перспективы», и проф. А. П. Фан-дер-Флита: «О деятельности отдела по делам средней и низшей русской школы заграницей при Правлении Союза Русских Академических Организаций».

Весьма оживленные прения вызвал доклад *А. В. Жекулиной* «Метода Декроли в школах Бельгии». Большинство возражений сводилось к указаниям на практику русской, особенно низшей школы, где уже давно применялись новые приемы, на которых построена метода Декроли. По докладу Съездом была вынесена следующая резолюция: «Съезд признает большую ценность в движении, возглавляемом Декроли и заключающемся в воспитании воли ребенка и в использовании данных детской психологии, и просит вновь созданное Бюро обратить на подобные методы особое внимание в целях проверки на практике их выводов».

С большим интересом был выслушан также доклад *Н. А. Ганца:* «О народном образовании в Англии».

Доклад о. *Я. Ктитарева:* «Религия в детской душе»—изобиловал спорными положениями. Он исходил из обязательности преподавания в школе Закона Божия, при чем пытался отвести этому преподаванию особое место в ряду других предметов. Главная задача законоучителя сводилась, по мнению докладчика, не к утверждению знания предмета, а к созданию религиозного настроения. В связи с этим стояла мысль докладчика о создании особых «кабинетов Закона Божия», в которых должно было вестись преподавание законоучителем. В резолюции съезда по докладу о. Ктитарева большинство его основных положений было отвергнуто.

Доклад проф. *А. П. Фан-дер-Флита* от имени Отдела по делам средней и низшей русской школы заграницей при Правлении Союза Русских Академических Организаций поставил на очередь один из самых ответственных вопросов, стоявших перед Съездом — о центральном педагогическом органе заграницей. В этом вопросе сразу наметилось расхождение между большинством съезда и частью представителей академических организаций. Программная часть доклада вызвала опасения, что Отдел по делам средней школы стремится взять на себя функции Министерства Народнаго Просвещения заграницей. Так, среди задач, которые ставит себе Отдел, имеются следующие: объединение деятельности и программ русских беженских учебных заведений, проверка прав на преподавание русских учащих заграницей, производство испытаний на звание учителя, выработка программных минимумов на отдельных ступенях воспитания и обучения и т. д. Развернутая в таком виде

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 19 - 38

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

программа деятельности Отдела ставила Съезд перед фактом создания руководящего педагогического органа с широкими функциями помимо участия учительства. Последнее призывалось лишь к установлению связи с Отделом и содействию ему в работе. В виду наличия ряда докладов по вопросу об управлении эмигрантской школой, прения по докладу были перенесены в Секцию Средней школы, которая и обсудила вопрос во всем объеме.

Предостерегающий доклад представителя Земско-Городского Комитета и Всероссийского Союза Городов — *П. П. Юренева*, помимо воли докладчика, вызвал у членов съезда чувство бодрости и веры в будущее. Докладчик нарисовал довольно мрачные перспективы материальной стороны эмигрантской школы; он предупреждал, что весьма ценные доклады по педагогическим вопросам, споры о программах могут разбиться о материальную необезпеченность русской школы заграницей. Но, оглядываясь на пройденный путь школьного строительства в эмиграции, докладчик не мог не признать, что только безконечная вера и преданность своему делу могли в невероятных условиях беженской жизни вызвать такое количество русских школ повсюду, где есть русские дети.

С большим вниманием был выслушан содержательный доклад Д-ра *Вацлава Мелихара*, представителя Союза Чешских Педагогов в Ч. С. Р.: «Средние учебные заведения в Чехословацкой Республике и намеченные школьные реформы».

Кроме общих докладов в пленуме были заслушаны следующие доклады информационного характера: Е. П. Ковалевского «Среднее образование русских детей во Франции», П. Н. Соковнина «Данные о современном состоянии русского учебного дела в Болгарии», А. П. Стефанова «О постановке учебного дела в Софийской русской гимназии», К. А. Александрова «О положении русской беженской школы в Финляндии», Е. М. Тихоницкого «О положении учебно-воспитательного дела в Латвии в отношении детей русских эмигрантов и о постановке в Латвии национальной русской школы», проф. К. И. Арабажина «Русская школа в Латвии и общественность», А. Е. Селунского «Основные школы в Латвии», М. И. Соболева «О культурно-просветительной деятельности Комитета русских эмигрантов в Эстонии», Ф. Р. Штейнмана «О деятельности Земско-Городского Комитета в Германии в области среднего образования» и его же «Училище св. Георгия в Берлине», Д. Д. Гнедовского «Рус-

ская школа при Академическом Союзе в Берлине», Д. М. Сокольцова «Русская школа в Польше», Л. М. Тугановой «Положение русской школы в Бельгии», Б. М. Орешкова «Общий доклад о деятельности Державной Комиссии К. С. Х. С. по учебному вопросу», В. Д. Плетнева «Основы образования и воспитания в средней русской школе в К. С. Х. С.», проф. И. М. Малинина «Культурно-просветительная работа Всероссийского Союза Городов в К. С. Х. С.», И. А. Черкесова «Русская гимназия в Салониках», А. В. Жекулиной «Русское школьное дело в Чехословакии», проф. К. И. Арабажина «Высшие Университетские курсы и научная подготовка преподавателей низшей и средней школы в Латвии», проф. С. А. Острогорского «О Русском Педагогическом Институте имени Яна Амоса Коменского в Праге».

Сводка представленного материала о положении русской школы должна в будущем, если удастся осуществить издание трудов Съезда, представит весьма интересную картину русского школьного дела заграницей. Сейчас можно лишь в беглых чертах дать представление о русской школе в разных странах.

Страны, в которых имеются русские школы, можно разбить на две группы, резко отличающиеся по положению в них школьного дела. Первая группа — страны, в которых русское население в значительной своей части коренное, оседлое, среди которого эмиграция является лишь небольшой частью. Сюда относятся Польша, Румыния, Латвия, Эстония и Финляндия. Другая группа — Франция, Великобритания, Бельгия, Германия, Болгария, Югославия и Чехословакия — с преобладающим эмигрантским русским населением.

В странах с коренным русским населением положение эмиграции значительно сложнее, ибо оно зависит от общей национальной политики каждого государства. В первую голову это отражается на правовом положении русской школы.

Насколько можно судить по имеющимся материалам положение русской школы по странам примерно таково: *В Латвии* вопроса об эмигрантской школе фактически не существует. Школьная автономия, предоставленная меньшинствам (27,3% населения) по закону 8 декабря 1919 года существует не только на бумаге, но проводится и в жизнь. В значительной мере школьное дело зависит от самодеятельности населения и его организованности. Русское население (великороссов 8%. бело-

руссов 4%), пользуются всеми правами национальных меньшинств. На территории Латвии имеется средних школ — правительственных 3, коммунальных 3, частных 3; основных школ — городских 25, земских 161, частных 28. Чувствуется острый недостаток основных школ в сельских местностях.

В Эстонии, наряду со школами местного органического характера (124 школы до 10.000 учащихся) имеются и школы эмигрантские. Таких школ всего 11 (2 средних учебных заведения, 3 высших начальных, 6 начальных) с количеством учащихся до 700 человек. Общее положение школ находится в зависимости главным образом от источников их финансирования.

В Финляндии правовое положение русских школ сносно. вся беда в отсутствии материальных средств на их поддержку. Местный Земгор субсидирует 16 русских школ с числом учащихся до 1.200 человек.

В совершенно ином положении русская школа в Польше и Румынии. Общая политика в национальном вопросе делает положение русской школы в этих странах невыносимым.

Делегат от *Польши* ограничился сообщением данных о положении эмигрантской школы. Всего в Польше школ эмигрантского типа ничтожное число (2 средних учебных заведения, 2 начальных школы, 4 школы при приютах, 2 школы в лагерях для интернированных и 2 детских сада там-же. Но для ясности картины необходимо представить себе общее положение русских школ в Польше. Позволю себе дать лишь частичные сведения, которыми я располагаю. Русских школ в Польше сохранилось около 40, из них на всю Польшу с трех миллионным русским населением, главным образом сельским, всего 4 — 5 низших народных школ. Не более трех процентов детей школьного возраста русской национальности имеют возможность обучаться в русской школе. Таким образом, русские дети обречены на невежество и одичание, ибо школы польские, куда дети посылаются принудительно, посещаются русским населением весьма неохотно. Не лучше положение русской школы в Румынии, откуда, к сожалению, точных данных не получено.

В ином положении находится русская школа в тех странах, где сосредоточено почти исключительно беженское население. Особое место здесь занимают Югославия и Чехословакия.

В Югославии правительство через Державную Комиссию во главе с Мин. Л. Иовановичем оказывает совершенно исклю-

чительную помощь русской школе. В марте месяце с. г., напр., было ассигновано на одни школьные нужды около 2½ милл. динаров. Всего на средства Державной Комиссии или при значительной ее поддержке существует 8 средних учебных заведений 10 детских домов, 3 приюта с общим числом учащихся свыше 3.000 человек. Таким образом, 70% всех детей школьного возраста на территории Югославии обучаются при поддержке правительства.

В Чехословацкой Республике Правительство оказывает самую широкую помощь русской эмиграции во всех ее нуждах; общий бюджет на помощь русским превышает 100 миллионов крон ч., главным образом на помощь студентам высших учебных заведений. На средства правительства содержатся полностью 2 гимназии: В Моравской Тржебове свыше 500 человек с пансионом (Союза Городов) и гимназия с интернатом в Праге, учрежденная Земгором (170 учащихся) и ряд других учреждений. Правительственную помощь оказывает *Франция*, где имеется русская гимназия (150 уч.). Свыше 200 русских детей обучаются во французских лицеях, где преподаются лишь дополнительные русские предметы и до 200 человек учится в бывшей Морской школе в Бизерте. Без всякой поддержки существуют школы в Германии. Бельгии, Греции и других местах.

Вот в самых общих чертах положение русской школы в эмиграции. Необходимо отметить, что несмотря на трудные условия, в которых приходится работать русским учителям, из всех докладов было видно, как упорно и настойчиво русский учитель, оставшийся отрезанным от родной почвы, создает, часто почти из ничего русскую школу, как он бьется над созданием мало мальски сносных условий для своей педагогической работы. И при всем том не заглох интерес к теоретическим вопросам школьного строительства, к задачам, которые на него возлагает время.

Съезд подвел итоги по этим докладам в следующей резолюции: «Заслушав сообщения делегатов, прибывших из отдельных стран расселения русских беженцев, Съезд с огромным удовлетворением признает плодотворную и самоотверженную работу педагогов и общественных организаций в деле воспитания подрастающего поколения и с глубокой благодарностью отмечает исключительную заботу о русском школьном деле правительств Чехословацкой республики и Кор. С. Х. С. и правительств тех

стран, где положение русских беженцев благоприятно, а также целого ряда частных иностранных организаций и отдельных лиц. Съезд выражает надежду, что соединенными усилиями дело русской школы за рубежом будет и в дальнейшем развиваться в интересах русского молодого поколения России».

Секция по вопросам Средней Школы.

Секция по вопросам средней школы вынесла на себе наиболее ответственную часть работы.

Председателем секции был избран М. А. Горчуков, товарищем Председателя — проф. И. А. Базанов, Секретарем — С. Г. Попич.

В заседаниях секции были заслушаны следующие доклады: П. Н. Соковнина «О воспитательских вопросах эмигрантской школы», Ф. Р. Штейнмана «Пожелания родительского комитета училища св. Георгия в Берлине», кн. П. Д. Долгорукова «Дополнительные русские национальные курсы для русских детей, учащихся в иностранных школах», Ю. Д. Новоселова «География в русских зарубежных школах (Методы и их практическое осуществление)», А. М. Елагина «О преподавании иностранных языков в русской средней школе заграницей», Д. Д. Гнедовского «Проект положения об управлении эмигрантской средней и низшей школы», А. И. Данилевского «Общие соображения по устройству русских школ заграницей», проф. К. Н. Арабажина «О новом правописании и его будущем», проф. А. Д. Григорьева «История русского правописания и основы новейшей его реформы», С. Г. Попича «О новой или старой орфографии в русских школах заграницей», прив.-доц. С. И. Карцевского «О новой орфографии».

Наибольшее внимание было сосредоточено на докладах об управлении эмигрантской школой и о правописании.

Первого вопроса мы уже коснулись отчасти в связи с докладом проф. А. П. Фан-дер-Флита. Этому же вопросу были уделены доклады: Д. Д. Гнедовского «Проект положения об управлении эмигрантской средней и низшей школой», и И. А. Данилевского «Общие соображения по устройству русских школ заграницей».

Большинство секции определенно высказалось против создания центрального органа с административными функциями управления и надзора. Секция не стала и на точку зрения передачи функций руководящего органа организации, стоящей вне

непосредственной связи с школой. Связующим звеном между зарубежными школами, по мнению большинства секции, могло быть лишь особое бюро, избранное самим съездом. Лишенное административных функций управления, такое бюро, по мысли секции, могло, опираясь на свой моральный авторитет, выполнить работу объединения и направления русского школьного дела заграницей и явиться представительным центром в пользу его интересов.

Общее собрание Съезда присоединилось к точке зрения секции и вынесло по вопросу о создании центрального органа следующую резолюцию:

«Съезд учреждает в качестве постоянного педагогического центра особый орган — Педагогическое Бюро по делам Русской Средней и Низшей школы заграницей. Означенный орган состоит из 19 членов, из коих 12 избираются самим Съездом, а остальные 7 делегируются в состав Бюро различными организациями: Союзом Академических Организаций (2 представителя), Объединением русских учителей заграницей (2 представителя), Обществом русских инженеров и техников в Чехословакии, Всероссийским Союзом Городов и Российским Земско-Городским Комитетом (по одному представителю). Этот орган, не обладая административными функциями управления и имея лишь моральный авторитет представительного центра, должен выполнять работу объединения русского школьного дела заграницей, а также представительства в пользу его интересов в разного рода инстанциях, до международных включительно, и наконец должен служить справочным центром и содействовать местным учреждениям и учебным заведениям в изыскании средств, необходимых для поддержания русской школы заграницей. В практическом осуществлении своего назначения этот орган ни в какой степени не должен нарушать автономии местных школ, которые могут приспособляться на местах к условиям жизни и законам страны, — и одной из ближайших его задач должна быть разработка школьных программ (в соответствии с директивами Съезда) в направлении их объединения и приспособления к требованиям высшей школы заграницей, а также содействовать местным учреждениям в заботе о предоставлении абитуриентам русских средних школ возможности поступления в означенные высшие школы. Съезд признает, что упомянутый центральный орган должен иметь свое представительство как в странах, принявших участие в Съезде, так и в остальных странах, где имеет-

ся русская беженская школа, чтобы через эти представительства поддерживать связь с периферией и выполнять на местах свою роль объединения и направления школьного дела. На Бюро возлагается приведение в исполнение постановлений Первого Съезда Деятелей Русской средней и низшей школы заграницей, кроме того оно должно предпринять шаги к осуществлению Второго Съезда, с созывом которого истекают полномочия настоящего состава Бюро».

Наибольшее внимание было сосредоточено на вопросе о правописании, который обсуждался в соединенном заседании секций по средней и низшей школе. Было прочитано четыре доклада, из них два в защиту нового правописания: прив.-доц. *С. И. Карцевским* и проф. *Григорьевым*. Два других доклада, проф. *К. И. Арабажина* и *С. Г. Попича*, стояли за сохранение в зарубежных школах старого правописания. В сущности весьма горячие споры не прибавили ничего нового к известным уже доводам за и против. В силу того, что особенно горячо в прениях защищали сохранение старой орфографии представители академической среды, могло казаться, что раскол в этом вопросе проходит по этой линии. Но надо признать, что и в рядах самого учительства не было единого мнения по вопросу об орфографии. Предварительный съезд в Болгарии на основании опроса педагогических советов школ принял, например, следующую резолюцию: «не предрешая вопроса, какая орфография будет в России, и не считая возможным и своевременным судить о научности той или иной орфографии, собрание считает необходимым придерживаться в русской школе заграницей старой орфографии».

Общее собрание Отдела средней школы при академической группе в Париже, в котором объединены все организации, связанные с русской школой во Франции, вынесла резолюцию о несвоевременности разрешения вопроса о новой и старой орфографии на Съезде. Против введения новой орфографии были и представители из Югославии и Германии. На самом Съезде в защиту старого правописания выступал делегат Лопуховский, член того самого Союза русских педагогов в Ч. С. Р., который в большинстве высказался за переход к новому правописанию, и делегат Селунский из Латвии, где новое правописание уже проведено в жизнь.

В большую заслугу Съезда надо поставить то, что этот вопрос, незаконно связавшийся с мотивами характера политического, не выбил его из деловой работы. Временами очень силь-

но поднимавшееся возбуждение довольно быстро стихало при выступлениях практически подходивших к вопросу педагогов. Решение вопроса в ту или иную сторону, как обязательную норму, было исключено заранее, ибо Съезд не обладал властью предписания своих постановлений. Вопрос шел исключительно о моральном давлении в ту или иную сторону. При таком положении вещей нельзя не признать весьма удачным решение вынесенное, в конце концов, Съездом: Секция приняла следующую резолюцию (21 голосом против 16): «Считать разрешение вопроса о новой и старой орфографии несвоевременным». Однако, Съезд прибавил к этой резолюции мотивировку, значительно меняющую ее первоначальный характер. По предложению сторонников новой орфографии—проф. С. И. Гессена и прив.-доц. С. И. Карцевского большинством (28 голосами против 14 при 5 воздержавшихся) была принята резолюция такого содержания:

«Съезд находит несвоевременным принятие решения о выборе орфографии в виду того, что то или иное решение Съезда по этому вопросу могло бы внести нежелательный разлад в уже сложившийся ход жизни зарубежных школ, а потому Съезд полагает, что вопрос о выборе правописания должен решаться педагогическими советами школ и организациями, ведающими школьным делом, применительно к местным условиям и мнениям учительской и родительской среды».

Это компромиссное решение в условиях эмигрантской школы было подсказано здоровым практическим чутьем участников Съезда. Решение в ту или иную сторону может быть дало бы удовлетворение одной из групп, но реального значения оно бы не имело, так как давало бы в руки противников легкое оружие обвинения большинства Съезда в политических симпатиях той или иной окраски. По существу же решение Съезда является скорее моральной победой сторонников нового правописания, ибо оно переносит вопрос в чисто педагогическую плоскость, отбросив все привходящие политические мотивы.

Два вопроса — о центральном органе и правописании — заслонили несколько основную работу секции по вопросам воспитания и образования. В этой части работа носила недостаточно планомерный характер. Вопросам воспитания было уделено слишком мало места. Доклад *П. Н. Соковнина* «О воспитательских вопросах эмигрантской школы» вышел вялым и расплывчатым. Других докладов не было. Поэтому Съезду по столь

важному вопросу пришлось ограничиться вынесением резолюции весьма общего характера. Вопросу о борьбе с денационализацией русских детей был посвящен обстоятельный и интересный доклад кн. *П. Д. Долгорукова* «Дополнительные русские национальные курсы для русских детей, учащихся в иностранных школах». По докладу *Д. М. Сокольцова* «О типах и программах зарубежной школы» была принята резолюция руководящего значения для русской эмигрантской школы. Она гласит:

1) «Создание и сохранение русской средней школы является насущной необходимостью в целях ограждения русского подрастающего поколения в условиях эмиграции от денационализации.

2) Школа эта должна быть организована по типу восьмиклассной смешанной гимназии с восьмилетним курсом, с двумя концентрами, по 4 года в каждом, с программами бывшего Министерства Народного Просвещения 17 года: первая ступень гимназии должна быть общегуманитарной, с увеличением в ней уроков естествознания, физики и математики; вторую ступень желательно, если позволяют средства, делить на два параллельные типа: реальную и гуманитарную гимназию: (последняя с одним лишь латинским языком). Программы гимназии должны быть приспособлены к требованиям высших школ заграницей, чтобы окончившим курс могла быть предоставлена возможность поступления в высшие заграничные школы».

Вопросам о методах и программах отдельных предметов были посвящены доклады: *А. М. Елагина* «О преподавании иностранных языков в русской средней школе заграницей». *Т. Д. Новоселова* «География в русских зарубежных школах». В этой части работы Съезда остались лишь намеченными ряд вопросов, которые надлежит подготовить к следующему Съезду. Многопредметность зарубежной школы, вопрос о выработке программ и методика отдельных предметов, всем этим придется заняться органу, оставленному съездом — Педагогическому Бюро.

Секция по вопросам низшей школы.

Председателем секции был избран — *Е. М. Тихоницкий*, Товарищем Председателя — Я. П. Даманов, Секретарем — А. С. Селунский. В Секции были заслушаны следующие доклады: *П. М. Бензина* «Возможность и способы преподавания сельского хозяйства в низших школах», *Н. Ф. Рудольфа* «Как должно быть построено народное образование воссоздаваемой России»,

А. Ю. Макаровой «Современные течения в воспитании в Америке и детские сады», *Н. А. Ганца* «Народное образование в России», *С. М. Рыжкова* «Чистописание, как предмет школьного преподавания».

Доклад *А. Ю. Макаровой*, давший общую картину новых течений в вопросах воспитания Америки и остановившийся более подробно на устройстве детских садов вызвал большой интерес в Секции. По предложению Секции Съезд вынес постановление о желательности напечатания доклада для широкого ознакомления с ним русского учительства.

Доклады *Н. А. Ганса* и *Н. Ф. Рудольфа* поставили вопрос о будущем русской народной школы. Н. А. Ганц в своем докладе исходил из положения, что «реставрация старой школы технически невозможна и принципиально нежелательна». Докладчик считает правильным сохранение в будущей школе тех здоровых идей, которые легли в России в ее основание, тем более, что советская власть теоретически приняла многое из лучших достижений русской педагогической мысли, только исказила эти идеи в их практическом применении. Опыт последних лет должен быть восполнен достижениями Западной и Американской школы. В связи с докладом, Съезд признал, что и при строительстве эмигрантской начальной школы следует принять следующие принципы:

1) соответствие школы русской педагогической традиции и достижениям педагогической мысли в Западной Европе и Америке — 2) единство ее — 3) совместность обучения — 4) всеобщность, бесплатность и общедоступность его — 5) трудовое начало в обучении — 6) самодеятельность учащихся в школьной жизни — следует принять при организации эмигрантской начальной школы.

Доклад Н. Ф. Рудольфа «Как должно быть построено народное образование воссоздаваемой России» особенно выдвигал принцип трудового начала в школе и настаивал на усилении прикладного образования. Съезд принял положение доклада Н. Ф. Рудольфа, как ценный материал для стоящей на очереди разработки плана организации народного образования в России.

По вопросу о преподавании сельского хозяйства в низших школах был прочитан весьма содержательный доклад Б. Н. Бензиным. Докладчик выдвигал необходимость введения в низшую школу преподавания сельского хозяйства, как средства сближения школы с жизнью и воспитания в учащихся наблюда-

тельности и созидательного отношения к явлениям природы, связанным с сельским хозяйством. Желательно, по его мнению, не только внесение в учебники общеобразовательных предметов элементов сельского хозяйства, как наиболее понятного сельским детям содержания, но и введение в курс начальной школы особых элементарных уроков по сельскому хозяйству на 3-м и 4-м году обучения. Наметив краткую программу преподавания, докладчик полагал, что она может уместиться в 60 уроков. Для будущей крестьянской России вопросы сельско-хозяйственных знаний будут иметь огромное значение, и мысли, высказанные докладчиком, должны несомненно привлечь к себе внимание.

Секция низшей школы закончила свои работы пожеланием о привлечении к работе в эмигрантской школе педагогов профессионалов и возможно более широкого представительства преподавателей низшей школы на педагогических съездах.

Секция по техническому и профессиональному образованию.

Строго деловой характер носила работа секции по техническому и профессиональному образованию. Председателем ее был избран Н. Ф. Рудольф, Товарищ Председателя—проф. А. П. Фан-дер-Флит. В секции были прочитаны следующие доклады: А. Ф. Новицкого «О необходимости распространения технических знаний в беженской среде для надобностей восстановления России в будущем и улучшения быта беженцев в настоящем», проф. С. Ф. Балдина «Элементы техники и прикладных знаний в общем образовании», А. П. Данилевского «По вопросу о распространении профессиональных знаний среди русских беженцев», Б. М. Орешкова «Об организации технических курсов в Кор. С. Х. С.», Н. Ф. Рудольфа «О подготовке персонала для профессиональных и других учебных заведений».

Доклад А. Ф. Новицкого исходил из положения, что в России всегда ощущался недостаток средних и низших техников и обращал внимание на усиление среди беженцев интереса к приобретению знаний технического и прикладного характера.

Этому интересу необходимо пойти навстречу, так как технические знания могут в значительной мере облегчить и материальное положение беженца. В связи с докладом А. Ф. Новицкого Съезд, по предложению секции, высказался за установление преемственности общего, сельско-хозяйственного, технического и профессионального образования, путем предоставления воз-

можности перехода по прохождению 4-х классов средней общеобразовательной школы в 3-х годичное сельско-хозяйственное, профессиональное или техническое училище, окончание полного курса которого, при соответствии программ с приемными требованиями, установленными для иностранных высших школ, предоставляло бы права на поступление в высшие учебные заведения соответствующей специальности.

На усиление элементов технических знаний в образовании настаивал и доклад проф. С. Ф. Балдина. Причем, по мнению докладчика, «развивать взгляд на технику у обучающихся должно не как на средство, служащее исключительно для достижения материального благосостояния, а как на средство, освобождающее человека от тяжелых жизненных условий в целях получения больше времени для их духовного и нравственного совершенствования». Помимо усиления технических знаний в школе, докладчик считал необходимым включение в преподавание некоторых предметов (география и др.) также сведений экономического характера, знакомства с производительными силами России, сведений о кооперации и т. п.

В статье о Съезде трудно указать на все результаты практической работы секции по техническому и профессиональному образованию, носящей по необходимости специальный характер.

Такова в самых общих чертах работа, проделанная на чужбине первым педагогическим Съездом. Каковы его итоги?

Во-первых, Съезд дал возможность встретиться и поделиться своим опытом педагогам, съехавшимся из разных стран,

Во-вторых, в результате работ Съезда остался ценный материал, который надлежит еще использовать,

В третьих, вынесен ряд решений по вопросам общепедагогическим, воспитательным, программным и другим, которые явятся направляющими в работах школ на местах.

В четвертых, создан единый педагогический центр заграницей — Педагогическое Бюро — куда будут стекаться все запросы и который сможет с должным авторитетом представительствовать русскую школу заграницей.

В пятых, вызван к жизни—благодаря Съезду — центральный учительский профессиональный орган — Объединение русских учтельских организаций — с центром в Праге.

4 мая 1923 г.

А. Бем.

Метода Декроли в школах Бельгии*).

Декроли родился в Ренэ 23-го Июля 1871 года. Окончив с отличием университет в Ган по медицинскому факультету, он занимается в Берлине у профессора Лангергауз, профессоров Мендель и Иолли, затем переезжает в Париж, где в течение года работает у профессоров Раймонда и Жофруа, и наконец, обосновывается в Брюсселе, где продолжает свою работу ассистентом у д-ра Глориэ. В 1901 г. он создает Институт для отсталых и дефективных детей, где и вырабатывает свой метод преподавания. Убедившись в целесообразности метода, он решается применить свой опыт к нормальным детям и открывает в 1907 году на улице „Эрмитаж" в Брюсселе „Школу жизни через жизнь", где он в течение многих лет, при отсутствии всякой поддержки и часто простого сочувствия, ведет занятия по новому методу.

В 1914 году он основывает приют для сирот войны, а в 1920 г. Брюссельский Университет выбирает его на кафедру по психологии ребенка, а с 1921 г. на кафедру гигиены.

Подобно Монтессори Декроли начал свои наблюдения над отсталыми детьми, а затем уже переносит свой опыт на нормального ребенка.

Он приходит к выводу, что необходимо приготовить ребенка к жизни через самую жизнь, создать среду, в которой ребенок мог бы найти стимул для развития своих природных дарований.

Уже на 5-м году работы у него складывается определенный взгляд на дисциплину, совместное обучение, самоуправление, программы и методы преподавания, личную и коллективную самодеятельность детей и необходимость способствовать детскому стремлению к опыту.

На этих основах создается первая в 1907 г. школа Декроли для нормальных детей, о которой я упомянула выше.

Школа процветает. Она побеждает предубеждения родителей, к ней горячо привязываются дети и все более и более широкие круги заинтересовываются преподаванием в школе. Целый ряд молодых педагогов начинают заниматься под руководством Декроли.

---

*) Доклад, прочтенный на Съезде деятелей русской зарубежной школы в апреле 1923 г. в Праге.

Приходит война, и школа с большим трудом переживает это тяжелое время. Но, наконец, в 1917 г. метод Декроли получает признание. Открывается первый класс в государственной школе в Брюсселе, где применяется его метод. С этой поры он начинает привлекать все большее внимание школьных и университетских кругов и сейчас уже в 11-ти школах г. Брюсселя преподавание ведется по методе Декроли. В этом году Декроли был приглашен в Америку, которая дала ему возможность широко поставить свой опыт.

Несомненно, распространение метода Декроли шло бы гораздо быстрее, если бы не пришлось считаться с полнейшим отсутствием хорошо подготовленного преподавательского персонала, от которого, как это будет видно из дальнейшего изложения, требуется большая и специальная подготовка.

Основными недостатками современных школьных программ Декроли считает: 1) не существует связи или ее слишком мало между различными „activités", проявлениями деятельности детей.

2) Программный материал совершенно не зависит от основных интересов ребенка и эволюции этих интересов.

3) Разделение на предметы производится не считаясь с процессом мышления у ребенка.

4) У большинства предметов количество материалов превосходит способности большинства детей к запоминанию и ассимиляции.

5) Программы слишком много места уделяют тем предметам, которые могут преподаваться путем устного изложения.

6) Много упражнений, которые не дают достаточного простора для самостоятельной, живой деятельности ребенка.

Декроли, стараясь избежать вышеуказанных недостатков, ставит ребенка в центр всего изучения. Ребенок должен познать свою личность, механизм своего умственного и физического организма, он должен изучить свои потребности. Кроме того, он должен выяснить себе, как он зависит от окружающей его природы и окружающих его людей и, наконец, познать, чем он обязан окружающим и что он должен делать для того, чтобы вернуть обществу свой долг. Таким образом будут изучены: 1) живые существа, в частности человек, 2) окружающая природа и 3), наконец, общество и общественные обязанности человека.

После изучения своих потребностей, ребенок должен познакомиться с вопросами, как и каким образом эти потребности удовлетворяются и это будет изучение окружающей его среды.

Каждый предмет или явление рассматриваются с 3-х точек зрения:

1. Польза с точки зрения человека и средства извлечения этой пользы.

2. Способы как избежать, это явленіе, если оно вредно.

3. Практический вывод, как должен вести себя ребенок для своего блага и блага общества, среди которого он живет.

Эти рассмотрения предметов и явлений можно производить различными способами:

1. — Прямо, посредством осмысленного осязания и непосредственного опыта,

2. — косвенно, при помощи воспоминаний и

3. — косвенно, при помощи разных свидетельств, относящихся к действительным предметам и явлениям, непосредственно недосягаемым, и, наконец,

4. — косвенно, при помощи изучения свидетельств, относящихся к предметам и явлениям прошлого.

Отсюда два типа упражнений:

1. Наблюдение, т. е. личное и прямое приобретение знаний.

2. Ассоциация — познавание по связи, т. е. косвенное познавание или воспоминание ранее приобретенных знаний.

К этим двум группам упражнений, которые имеют целью накопление суждений или же столкновение этих суждений с теми, которые преподаются графически или устно, Декроли прибавляет еще упражнение выражением во вне действия. Таким образом, все вместе должно выражаться тремя этапами: чувствовать, мыслить, действовать, т. е. выражать во вне.

На основание этих положений вся метода Декроли сводится к следующим группам упражнений: 1. Наблюдение. 2. Ассоциация во времени и пространстве и 3. Конкретное выражение во вне: вырезание, лепка, рисование, производство различных предметов, вышивание, плетение и т. д.; и абстрактное выражение во вне — чтение, устное изложение, письмо и письменные сочинения. Все это, несомненно, есть и в теперешних школьных программах, но они расположены там без достаточного внимания к способностям и склонностям ребенка.

Уроки наблюдения — это то, что в программах называется предметными уроками. Ассоциация в пространстве и времени соответствует истории и географии. Выражение во вне — изучение языка, письмо, ручной труд.

Счет связывается по системе Декроли непосредственно с наблюдением, а чтение и письмо, благодаря естественной зрительной методе, о которой я буду говорить подробно, связывается с каждым предметом или явлением, которые изучаются.

Для того, чтобы программный материал лучше воспринимался детьми и соответствовал их умственным способностям, Декроли ставит в основу „принцип концентрации" по его терминологии. Т. е. он заставляет все познавательные способности ребенка работать одновременно, для приобретения одного понятия, одной идеи, или совокупности идей.

Но эта способность восприятия не должна упражняться ради самой себя, а должна быть связанной с высшей умственной деятельностью восприятия волей и сознанием.

Для этой цели Декроли вводит метод центров интересов или основных идей, к которым сводятся все упражнения. Вот уже 4 года, как в своей программе Декроли дает целый ряд таких центров:

Я голоден — у меня жажда. Осенние фрукты. Животные, которых едят. Овощи, хлеб, молоко, соль, сахар и т. п,

Я дышу. Органы дыхания. Воздух.

Я моюсь. Заботы о чистоте, мыло, губка.

Затем идет повторение с другой точки зрения. — Семья школа, общество заботятся о том, чтобы ребенок был хорошо накормлен, чтобы он жил в хорошем помещении, чтобы он был чистый. За это ребенок любит свою семью, свою школу, свое общество.

Я боюсь. Несчастия и опасности дома, на улице, на вокзале, на воде, в деревне и т. д. Клюв, зубы, когти у животных. Средства защиты и охраны дома, на улице и т. д. Опасные животные, опасные растения. Защита отдельных органов человека. Причина болезней. Пожар — пожарные, полиция и охрана общественного порядка. Ребенок должен любить общество, школу, семью за защиту, которую они ему оказывают от многочисленных опасностей.

Мне холодно. Снег и лед. Ветер и дождь. Деревья зимой. Одежда, обувь, разные жилища. Жилища диких и домашних животных и т. д.

Значение семьи, школы и общества в защите ребенка от холода.

Я работаю. Силы людей и животных. Инструменты и машины. Газ и керосин. Дороги и пути сообщения. Пароходы

и аэропланы. Поезд и автомобили. Отдых после работы в праздники. Увеселения. Семья, школа и общество приготовляют человека к его будущей работе. Солнце. Это есть повторение пройденного. Оно дает тепло и свет. Ветер и дождь способствуют росту растений, которые едят животные и люди, которые служат для постройки жилищ, производства одежд и отопления. Ребенок любит солнце, без которого не существовало бы ни растений, ни животных, которые ему необходимы для жизни.

Кроме того изучаются несколько центров случайных интересов.

Повторяю, что все занятия по этой программе ведутся всегда тремя способами: наблюдения, ассоциации и выражения во вне.

Они делятся на две резко разграниченные группы:

1) — случайные уроки наблюдений, которые приурочиваются к случайным событиям в течение года: напр. каждое утро наблюдают изменения в классе — рост растений, смерть или рождение животных и т. п. Изменение погоды, классификация и разбор предметов, принесенных детьми. Изучение жизни животных, которых воспитывают в школе и т. п.

2) — уроки наблюдения, связанные с изучением центров интересов.

Для этого преподаватель умело поставленными вопросами должен выяснить, что знает ребенок о данном явлении или предмете, и он должен исправлять ошибки детей и связывать вновь изучаемое с тем, что уже известно детям на основе личного опыта.

Начинают с впечатления, с восприятия, затем переходят к сравнению путем наблюдения различий между предметами для того, чтобы перейти, наконец, к установлению одного взгляда, одного положения. Поэтому обычно начинают с того, что рассматривают явление или предмет, потом стараются его изучить другими способами. И наконец, переходят к опытам, которые еще яснее выясняют детям сущность явления. Конечно, благодаря такому методу, необходимо, чтобы объект изучения был всегда на лицо. При этом надо помнить, что мы воспринимаем хорошо только то, что нас интересует. А поэтому, по мнению Декроли, нужно возбуждать интерес детей, без чего не будет возбуждено его внимание или способность к восприятию. Надо помнить, что у человека есть стремление различать предметы или находить в них сходство, а потому надо показывать детям по меньшей

мере два объекта, разных или схожих в формах более или менее легко обнаруживаемых, приноравливая это к возрасту ребенка.

Для того, чтобы легче было восприятие, сначала употребляют единицы естественные, данные природой: горсть, четверть, локоть, глоток; краски вишнево-красная, лимонно-желтая и т. д. Время молнии, время моргнуть глазом и т. д. Только позже переходят к отвлеченным величинам.

Сюда же относится и изучение счета. Оно разделяется на две части: 1. Измерение и сравнение. — 2. Механический счет.

Ребенок все время измеряет, взвешивает и. т. п. Находясь в действии при этом, он должен логично и точно приобретать суждения при помощи измерений, которые позволяют изучить результат его наблюдений.

Никогда никакое арифметическое действие не дается ребенку, если он не может применить его в решении того, что ему сейчас предложено. Его постепенно приводят к тому, что он начинает считать в уме, но он всегда возвращается к проверке, которая облегчается тем, что перед ним лежат разные предметы: бобы, плоды, каштаны и т. п.

Для взвешивания служат бобы, которые накладываются в мешечки по 10, 20, 30 и т. д. до 100. Ребенок начинает считать десятками. Его внимание привлекается к измерению температуры, времени, краски, гибкости и т. п. У детей есть магазин, где они покупают, продают, взвешивают и таким путем устанавливается соотношение между ценой, весом и объемом.

Уроки Ассоциации служат для того, чтобы заставить ребенка ассоциировать приобретенные путем наблюдения знания с другими знаниями, вызываемыми в памяти или полученными из вторых рук. Его заставляют этим путем сравнений представить себе людей и их жизнь, растения и животных других стран, сравнивать то, что происходит теперь, с тем, что было раньше, причем часто заставляют их испытать те трудности, с которыми связаны были раньше те или иные действия человека и таким путем ценить все культурные приобретения человечества. Например, заставляют при изучении выпечки хлеба, смолоть зерно между двумя камнями, как это делали дикари. Затем спечь его на нагретых кирпичах, и, несмотря на свой ужасный вид, хлеб бывает съеден детьми с большим удовольствием. Затем детей ведут смотреть первоклассную булочную, где в их присутствии пекут при них хлеб, причем они могут сравнивать оба способа производства. Или же дети вырезают из дерева ложку. За-

тем им в музее показывают ложку ручной работы, употребляемую в Конго и, наконец, их ведут смотреть современную фабрику ложек.

Выражение во вне. В школах Декроли ручные работы занимают огромное место, причем, кроме обычных занятий: рисования, лепки, раскрашивания, выжигания, есть еще и специальные работы в саду и уход за животными. Соответственно с центром интереса, который в данную минуту занимает детей, дети сами приносят в класс различные предметы, которые они и классифицируют под руководством учителя на огромном столе, стоящем посреди класса и имеющем три отделения: для животных продуктов, минералов и растительных. Все, что не находит себе места на этом столе, помещается в ящике для вещей неизвестного происхождения.

Кроме этого, метода требует более серьезную документацию предметов, производимых самими детьми. Посредине класса висят большие мешки, каждый из них имеет название, соответствующее пункту программы. Названия, употребляемые на первом году обучения следующие: одежда, жилище, предметы питания, ремесло, средства транспорта, игры, плоды, животное, разное. Периодически происходит классификация всего собранного. Когда при уроках наблюдения говорят о каком нибудь предмете, то ученик отправляется к соответствующему мешку и достав необходимую вещь, ее рассматривает, находит сходство и различия с изучаемым. Все эти предметы есть собственность всех детей класса. Лишь на втором году, обычно, дети заводят еще дома и свои коллекции и собрания вещей. Все наблюдения записываются в специальные большие тетради, иллюстрированные карандашами или красками, картинками или даже кусками разных предметов.

Я хочу сказать еще несколько слов о методе обучения чтению по Декроли, которую он сам называет „зрительной, естественной системой". Декроли считает, что когда ребенок учится читать, то зрительное восприятие графических знаков, их звуковое выражение, ассоциация звука с его написанием, его орфография составляют одно целое. Поэтому нельзя исходить из отдельных букв, а надо исходить из привычных ребенку коротких фраз, вызывающих у него полную картину. Это дает возможность связать методу с любым отделом занятий и чтение всегда связано с какой-либо идеей или мыслью. Метод идет от конкретного пути к абстрактному, что совершенно соответствует психологии ре-

бенка. Учитель выставляет перед детьми ряд крупно написанных на больших листах распоряжений, относящихся к изучаемому центру интереса. Например: „принеси мне грушу, положи грушу на стол, разрежь грушу пополам, съешь полгруши, отнеси грушу Ване". Дети, посмотрев на написанное распоряжение должны его исполнить. Дело сначала идет о простом зрительном восприятии, причем дети действиями должны показать, что они поняли графическое изображение. Через 16—20 дней, в которые происходит все время повторение этой игры, на таких же больших листах привешиваются написанные большими буквами названия находящихся в классе предметов и имена учеников, причем их количество постепенно увеличивается. Когда дети достаточно запомнят написанное название, тогда, вместо того, чтобы показывать листы, преподаватель пишет соответствующее слово или фразу на доске. Затем каждый ребенок получает коробку с карточками, на которых написаны все известные ему слова и тогда начинается ряд игр.

1. Учитель показывает написанное слово: каждый ребенок находит у себя соответствующую карточку и говорит то, что написано.

2. Учитель пишет на доске слова: каждый ребенок находит соответствующую карточку и ее показывает.

3. Учитель произносит слово или название, а дети находят соответствующую карточку.

Через три недели уроки наблюдения резюмируются в тетрадях наблюдения при помощи маленьких написанных фраз, всегда сопровождаемых рисунком, ибо ребенок должен одинаково быстро выражать свою мысль и словом и рисунком.

Для того, чтобы ребенка выучить писать, Декроли рекомендует следующий метод: учитель на короткое время показывает короткое слово или фразу и сейчас ее прячет. Дети должны ее написать по памяти. Это повторяется до тех пор, пока фраза не будет написана правильно. Опыт установил при этом, что дети сразу хорошо справляются с орфографией.

Постепенно упражнения усложняются. На доске пишутся целые маленькие рассказы из всех знакомых ребенку слов. Через 6 недель — два месяца, вводятся печатные буквы, которые дети запоминают безо всякого труда. Для них слово есть рисунок, который они быстро узнают, даже когда он написан печатными буквами.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 39 - 58

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

После этого надо переходить к разложению: вместо написанных одним цветом слов и фраз составляются таблицы, где все слова на одну и ту же гласную, а позже согласную, выделяются красным цветом. Затем начинается игра, при которой дети разрезают довольно длинную фразу на отдельные слова и потом ее вновь составляют, сначала глядя на образец, а потом наизусть. Далее начинается группировка слогов, имеющих одни и те же общие звуки. Дети должны узнавать какое-либо новое слово и сами внести на соответствующую таблицу. Далее фраза из знакомых слов разрезается детьми на слова, которые опять складываются детьми в фразу, сначала по образцу, потом без него. Затем смешиваются слова трех или четырех фраз вместе, что осложняет их составление. Или же учитель пишет на доске слог, а ребенок должен найти какое-нибудь слово, к которому этот слог принадлежит и его поставить. Постепенно ребенок, увидев новое слово, сейчас же узнает слоги из ему уже знакомых слов. В этот момент ему дают первую книгу для чтения. До сих пор единственная книга для чтения была его тетрадь для наблюдений, в которой записаны маленькие фразы, резюмирующие все его знания.

По мнению Декроли, этот метод дает ребенку возможность не проходить через мучительную стадию чтения по складам. Он сразу понимает то, что читает и каждое слово вызывает у него определенное представление.

Мне остается только сказать несколько слов об обстановке школы. Декроли совершенно отрицает парту, заменяя ее небольшими подвижными столами и отдельным стулом для каждого ребенка. В классе также должны быть полки для сохранения детских коллекций. На окнах — обилие растений в больших ящиках. Занятия происходят пять раз в неделю, причем чтению и письму отводятся лишь три дня в неделю по одному часу, в продолжение двух лет.

Сравнительный опыт брюссельских школ показал, что по методе Декроли дети на первом году обучения читают лучше, чем их сверстники в нормальных школах, а орфография детей несравненно лучше, и на 4-м году обучения они пишут гораздо правильнее, чем их сверстники.

Мне остается сказать лишь несколько слов о том, что всякий балл совершенно отсутствует в школе Декроли и для него там, конечно, нет места. Родители извещаются каждую треть особыми

бюллетенями, в которых довольно подробно делается характеристика ребенка. В школе, кроме этого, они подвергаются анализу по системе Бинэ.

Школа Декроли есть, конечно, одно из самых интересных явлений теперешней педагогической мысли и мы с чуткостью должны прислушиваться и присматриваться к тому, как пойдут дальнейшие шаги этого интересного психолога, т. к. его школа, основанная на серьезных началах детской психологии, пытается дать ответ на назревшие уже вопросы о новой школе.

А. Жекулина.

Современные течения в воспитании в Америке и детские сады.*)

I. Часть общая.

Америка пережила влияние и Фребеля и Монтессори. Пережив и разочаровавшись, она со свойственной молодой нации силой и решительностью сбросила с себя традиции этих педагогических систем и смело пошла по самостоятельному пути. Это уже не переделка на новый лад системы Фребеля или Монтессори. Это результат самостоятельной американской работы.

И так как детские сады впервые выходят на независимый от Европы путь, около них создается первая группировка тех крупных американских психологов, исследователей и теоретиков, имена которых пользуются мировой известностью (Торндайк, Дюи, Кильпатрик, Пати-Хил и др.).

От детских садов это новое движение естественно переходит на школу грамоты (Geamma School) и на среднюю школу (High School), хотя надо сказать, что в средней школе она еще ищет путей и носит по преимуществу экспериментальный характер. Традиции средней школы оказались старее и сильнее, чем традиции детского сада, и борьба с ним оказалась труднее. Однако, сейчас идет большая работа и над этими ступенями образования.

В чем же задача современных детских садов Америки?

Идеал гражданина демократического общества ставится во главу заданий работы в детском саду. На детей собравшихся в детском саду смотрят как на маленькое демократическое общество. Гражданин демократического общества в представлении американцев должен быть личностью гармонически развитой. Гармоничность ее развития состоит в развитии здорового тела, как биологического фундамента, развитии этических и эстетических способностей человека, в полном развитии его умственных способностей и, наконец, в развитии его, как члена общества. Поэтому, исходя из поставленного идеала, стремятся:

1. Воспитать физически здорового члена общества, который сам мог и хотел бы заботиться о своем здоровьи.

*) Доклад, прочтенный на Съезде деятелей русской зарубежной школы в апреле 1923 г. в Праге.

2. Человека, который умел бы делать полезную работу с наименьшей затратой сил.

3. Который мог бы разумно пользовать свое время и умел бы радоваться жизни, как в работе, так и в отдыхе.

4. И, наконец, человека умеющего жить в обществе и ценного для него.

Руководясь этими основными требованиями, руководительница детского сада создает свою программу, которую изменяет беспрерывно вместе с ростом детей.

В центре внимания руководительницы стоят не преподаваемые предметы, как требовала традиция, а дети с прирожденными им инстинктами и способностями, с особенностями свойственными их возрасту, с особенностями свойственными каждому отдельному индивидууму. Так как ребенок рождается в социальной среде, то его воспитание должно соответствовать требованиям, предъявляемым современным обществом.

Инстинкты в их некультивированном виде, с точки зрения социальной традиции, классифицируются на социально-желательные и социально-нежелательные.

Дадим примерный краткий перечень инстинктов, устанавливаемых современными американскими психологами:

Инстинкты, управляющие движениями тела. — Добывания пищи и охоты. — Инстинкты дразнить. — Борьбы. — Соперничества. Собственности и коллекционерства. — Устройства дома, жилища. — Материнский инстинкт. — Желание быть в обществе. — Желание похвалы и внимания. — Половой инстинкт и др.

Воспитание инстинктов достигается следующими путями:

1. Поощрением: а) Упражнением. б) Наградой.

2. Подавлением: а) Неупражнением. б) Наказанием.

3. Направлением инстинкта на желательный путь: а) Подменив одно действие другим (драка заменяется урегулированной борьбой). б) Дав ему желательную эмоциальную окраску.

Первый прием применяется к инстинктам и склонностям социально-желательным. Второй и третий к социально-нежелательным инстинктам.

Из двух последних приемов третий является наиболее целесообразным и дает наилучшие результаты. Инстинкты легко направляются по желательному пути и поэтому путь подмены одного действия другим или придания данному действию желательной эмоциальной окраски является наиболее результативным, особенно при гибкости и восприимчивости детской натуры.

Путь же подавления даже в раннем детстве не может гарантировать успеха.

В детском саду к ребенку подходят также и с точки зрения требований, предъявляемых особенностями его возраста.

В возрасте от 3-х до 6-ти лет сильно растут и развиваются более крупные мускулы тела: мускулы корпуса, спины, ног и рук. И упражнять эти мускулы, приводить в соответствующие движения тело, руки, ноги является для ребенка такой же необходимостью, как еда голодному человеку. Ребенок в этом возрасте непоседа. Его движения примитивны. Он инстинктивно движется, бегает, вертится, скачет, бросает, толкается. Поэтому требование, чтобы дети этого возраста сидели смирно более или менее продолжительное время, является полным непониманием законов роста ребенка.

Необходимо отметить и то, что в этом возрасте более мелкие мускулы пальцев и руки еще очень слабо развиты и поэтому ребенок до 6-тилетнего возраста не может выполнять тонких работ, как мелкое шитье, мелкий рисунок и т. д. Продукты его работы примитивны и грубы. Инструменты для его работ должны быть большого размера. С большими кисточкой, карандашем, молотком ему легче справиться, чем с маленькими.

В этом возрасте складывается значительная часть задатков будущего характера.

Более детальная характеристика детей по годам в возрасте от 3 до 6 лет такова:

В возрасте от 3 до 4 лет ребенок растет очень быстро. Он впервые стал твердо на ноги, но координация крупных мускулов еще очень слаба.

Играет спокойно и серьезно. Шаловливых выходок мало.

Интересуется самым процессом работы, а не ее продуктом.

Он впервые сознал свое Я, отделив его от матери и семьи. У него является чувство собственности.

Теперь он индивидуалист — предпочитает уединение.

Групповое чувство еще почти не проявляется. К мнению товарищей относится безразлично. Почти беспрекословно повинуется старшим, если только не убегает.

Еще мало сознает разницу между действительным и воображаемым.

В возрасте от 4 до 5 лет продолжает расти быстро.

Начинает управлять движениями своего тела. Движется больше и проявляет гораздо больше активности, чем 3-хлетний.

Он все еще индивидуалист и часто уединяется. Однако общество других детей ему приятно и он начинает искать его. Часто играет и работает рядом с другими детьми, но не вместе.

Проявляет склонность следовать, наклонности же быть лидером еще почти нет.

К мнению других детей относится не безразлично.

Начинает проявляться чувство ответственности.

Начинает работать для определенной цели. Начинает проявлять инициативу в работе. Сам находит себе задание и проводит его до конца.

Проявляет интерес к свободным драматическим играм (игра в семью, в трамвай и т. д.). Игры эти у него носят еще очень простую и примитивную форму.

Любит строить.

Любит коллекционировать.

Грань между воображаемым и действительным еще не проведена.

В возрасте от 5 до 6 растет очень быстро.

Координация мускулов настолько уже хороша, что у него является ловкость и грация в движениях.

Появляется групповое чувство. Но образуемые им группы невелики (3-4-5 человек). Замечается организация в группах. Однако, если группы более многочисленны, организация разрушается.

Определенно начинает проявляться лидерство.

Мнение его товарищей для него теперь имеет большое значение. Он уже способен к самоконтролю и подчинению группе. Старшим подчиняется уж не так легко.

Может уже подолгу сосредотачиваться над своей работой. Интерес к возникшему пред ним заданию продолжается днями, а иногда и неделями.

Проявляет много инициативы.

Он поражает своей любознательностью, которая все более направляется на интеллектуальные темы.

Он полон воображения и его игра носит драматический характер, изображая окружающую его жизнь или занимающие

его фантастические образы. Эти импровизированные игры часто отличаются очень сложной и стройной организацией.

В этом возрасте дети часто начинают лгать. Их ложь это та-же игра воображения. Давая ребенку возможность лгать невинно в его игре, этим самым уменьшают в нем потребность говорить неправду в жизни, вне игры.

Он проявляет сильную склонность к конструктивным работам.

Инстинкт коллекционирования тоже проявляется очень ярко. Его работа отличается вдумчивостью и рассудительностью.

Руководительница должна вести свою работу сообразно с особенностями каждого возраста и предъявляемыми им требованиями.

Она не требует от 3-хлетнего законченных тонких продуктов, пусть он просто режет бумагу, мнет глину, переливает воду. Это не бесцельные действия — он знакомится со свойствами этих материалов. Это стадия в его развитии.

Когда полный воображения пятилетний ребенок организует шумную игру в пожарных или в автомобиль, она помогает его замыслам, а не останавливает его шумные проявления, зная, что в этом его нормальная жизнь.

Неустанно следя за жизнью и развитием ребенка, руководительница видит, когда у него назревают новые силы и запросы. Ее долг во время дать пищу этим новым запросам и этим путем помочь проявлению способностей ребенка. Не получивши пищи, они могут заглохнуть. При этом надо не только во время питать и поддерживать назревающие запросы и развивающиеся способности, но и не предупредить нормального роста преждевременным упражнением еще не достаточно созревших сил. Преждевременное упражнение несозревших сил и способностей тормозит развитие и останавливает их рост. Усадить ребенка учиться грамоте без всякого интереса и запросов с его стороны к этой „науке“ приведет только к ненужной и вредной растрате его еще слабых сил. Когда же ребенок, стимулируемый средой и направляемый опытной руксй руководительницы, достаточно созрел, чтобы самому проявить интерес к грамоте, работа пойдет продуктивно и скоро.

Такая подготовленность сил является первым из трех законов обучения. Когда на лицо эта готовность (readiness), почва

для обучения готова, проявляется собственная инициатива, имеется настороженность, чуткость восприятия. Руководительница должна только искусно управлять этим назревающим „голодом“, который сам ищет себе пищу. Обучение при таких условиях способствует здоровому росту личности.

Второй закон обучения — это закон „эффекта“ или впечатления. Наши действия сопровождаются или чувством приятного—удовольствием, удовлетворением, или обратным состоянием—неудовольствием, неудовлетворением. Руководительница должна вести ребенка так, чтобы у него получилось чувство удовольствия от всех его социально-желательных действий и наоборот, являлось чувство неудовольствия в случае социально-нежелательных действий.

Следуя этим трем законам ведет свою работу руководительница.

II. Часть специальная.

Основываясь на всей системе развитых выше взглядов, на жизнь детей в американском детском саду смотрят, как на подготовку к будущей жизни. Их жизнь и есть уже настоящая жизнь; она должна быть, как можно богаче и полнее, т. к. чем полнее одна ступень в жизни человека, тем полнее будут и последующие. Инициатива ребенка кладется в основу программы в детском саду. Ему не говорят: делай то или другое: он сам полон замыслов и энергии:

— „Мне сегодня нужно сделать аэроплан для мамы.“

— „Я хочу кончить куклу для Мэри.“

— „Мой глиняный горшочек высох, и я буду его раскрашивать для нашей выставки.“

Группами или по одиночке, но все заняты в детском саду. Работают за столярным станком, за маленькими столами, на которых лежат краски, глина, яркие материи, бумага. Строят дом не для кукол, а большой, настоящий, в котором сами дети могут играть и даже жить во втором этаже.

Играют в куклы.

Катаются с горки, качаются на канате, на качелях и т. д. Играют в песок.

Каждый занят сообразно своим интересам и потребностям.

Идет работа по собственной инициативе, глубоко связанная с интимным миром ребенка, с миром его переживаний дома,

с тем, что наполняет его жизнь. И ребенок отдает всего себя, все свое творчество и энергию.

Задача руководительницы не „заставлять" детей работать и не забавлять их игрой, а следить за тем, чтобы переполняющая их энергия не расходовалась бы напрасно, а была бы направлена по хорошему руслу. Ее задача регулировать их увлечение работой-игрой, чтобы не было лишней затраты слабых сил, чтобы умственное напряжение и спокойная работа правильно сочетались с физическими движениями, чтобы подвижные игры во время сменялись спокойной работой, игрой, отдыхом. Интерпретация музыки, сказка, завтрак, отдых-сон пользуются для таких смен.

Полный творчества и воображения, ребенок получил в детских садах Америки право свободного творчества. Он не раскрашивает заранее приготовленные шаблоны и не вырезывает их; он не получает распоряжений учительницы сделать то или другое: и она не требует у него квадратиков и других математически правильных фигур, чуждых ему. Он танцует по своему, а не по шаблону взрослых и играет не по их правилам.

Ребенок творит и работает по собственному вдохновению, следуя образам своего воображения и находя для них соответствующую его детскому представлению форму. Продукты его творчества кажутся взрослым наивными и смешными, часто уродливыми.

К ребенку надо подходить не с маштабом взрослого человека, а с точки зрения психологии его возраста. Следя за эволюцией детского рисунка, мы замечаем, что человек вначале рисуется с большой головой, которая стоит на ногах. Только потом прибавляется тело в виде круга, руки обычно с большими пальцами, и позже — шея. Навязывая ребенку форму чуждую его воображению, взрослые убивают его непосредственность и губят его инициативу.

В играх и работах ребенка мы видим отражение близких ему интересов его маленького интимного мира. Он играет в папу и маму, в доктора, он рисует свой паровоз, аэроплан (так поражающий воображение мальчиков), он лепит деда мороза и т. д.

В свободной игре и работе ребенок находит себя и развертывает свои способности.

При всей свободе предоставляемой ребенку в детском саду, он подчинен известным правилам, как член демократического

общества. Правила и законы детского сада создаются самими детьми.

Предоставленный свободной жизни и следуя влечению своих инстинктов, ребенок очень быстро начинает проявлять вместе с социально-желательными и социально-нежелательные действия. Отнимет ли он игрушки у своего младшего товарища, или же вцепится в кудри своей соседки, нарушит ли очередь—руководительница созывает детей на совещание и вместе вырабатываются правила поведения маленьких граждан. Эти правила, выработанные при деятельном участии детей на их детском языке, строго соблюдаются и за нарушение их сами же дети привлекают преступника к ответственности.

Огромное значение для общественного самовоспитания детей имеют свободные драматические игры. Такая игра — жизнь ребенка. Стоит только посмотреть с какой необычайной важностью маленькая „мама“ исполняет свои семейные обязанности, или же трамвайный кондуктор несет свою службу, как маленький городовой привлекает к ответственности нарушающих закон граждан. Дети социально не воспитанные очень быстро попадают в неприятное положение и должны или подчиниться требованиям общественной морали или же уйти из игры. Очень быстро в таких играх намечаются лидеры, которые берут на себя организацию игры.

Ребенок творит в игре, ищет со всей пытливостью своего детского ума. Он весь выявляется в игре и находит в ней себя.

Помочь ребенку подняться на более высокий уровень — вот роль руководительницы. Но сделать это надо так, чтобы продолжить и развить детскую психологию, а не внести диссонанса в детское настроение.

Руководить группой маленьких детей в указанном до сих пор направлении может далеко не каждая. Надо любить детей, понимать их, уметь жить их жизнью, быть человеком отзывчивым, внимательным, уравновешенным.

Кроме того, руководительница должна иметь специальную научную и практическую подготовку. Для того, чтобы понять ребенка, мало одной любви к нему. Надо понимать физическую жизнь ребенка, его психологию, гигиену его жизни, надо знать детально особенности его возраста, и запросы предъявляемые им в связи с его возрастом. Важно не только удовлетворить умственные запросы ребенка, но не менее важно удовлетворение его физических требований, эмоциональных, и социальных. По-

этому основными дисциплинами являются: биология ребенка, психология, социология, педагогические науки (общие и специальные, разработанные для детского возраста: администрация детского сада, гигиена ребенка, теория детской свободной игры, музыка для детей, ритмические движения, как область детского воспитания, материалы для детских работ, оборудование д. сада, детские сказки и литература, ручные художественные работы и т. п.).

Руководительница детского сада должна быть человеком с широким кругозором, получившим достаточное общее образование, которое она постоянно пополняет чтением и наблюдением. Нужен литературный вкус, знакомство с естественными науками, знание искусств и художественное чутье.

В Америке от руководительницы детского сада кроме среднего предварительного образования, требуются по меньшей мере двухгодичные курсы. Есть также 3-х, 4-х годичные институты для подготовки руководительниц детских садов.

Авторитет учительницы основывается не на том, что она может распорядиться как старшая, а на ее превосходстве в силу ее большого знания и опытности. Она не требует безропотного, рабского повиновения, она объясняет ребенку, почему ему лучше так поступить, и если она видит свою неправоту, она сознает ее перед детьми и меняет действие. Демократическое воспитание ставит своим идеалом не беспрекословное повиновение старшим, а уменье управлять самими собой, как в стенах школы, так и вне ее.

В связи со всей системой воспитания меняется и место руководительницы. Ребенок в центре; он действует и проявляет себя, а она в стороне, внимательно наблюдает его, изучает и ведет индивидуальный дневник каждого ребенка. Она вмешивается, когда нужно направить инициативу и энергию ребенка по другому руслу. Работа у столярного станка с молотком в руке с успехом дает исход той энергии, которая иначе вымещается кулаками на спине товарища.

Если она замечает действия, которые считает нужным обсудить со всеми детьми и установить общее для всех правило, она собирает детское собрание, где устанавливаются детские законы для детского общества.

Она помогает ребенку в лепке, или рисунке или в другой его работе, когда ему нужен ее совет. Ребенок, сам ставя перед собой задание, сам же ищет и пути к его выполнению; однако

нельзя допустить его до разочарования в своих силах, надо во время придти к нему на помощь и вывести его из затруднения, дав технический совет. Когда дети уже созрели в своих работах, они сами сознают необходимость определенной помощи со стороны учительницы и сами же обращаются к ней.

Уровень работ в детском саду повышается при помощи:

1. Метода „пробы и ошибок". Ребенок самостоятельно совершенствуется в своей работе, отвергая несовершенные приемы и находя лучшие пути.

2. Обсуждения детских работ на собрании детской группы. Дети приучаются давать положительную критику, указывая на положительные стороны и давая совет, как исправить отрицательные стороны.

3. Расширения их опыта при помощи экскурсий и моделей.

4. Совета руководительницы.

5. Принуждения (к этому средству можно прибегать, как к последнему исходу).

Требования, предъявляемые к помещению и оборудованию детского сада, должны быть таковы:

1. Помещение должно быть просторное и светлое, расположенное на солнечную сторону.

2. Оно должно отвечать требованиям, предъявляемым физической, умственной, социальной и эмоциальной сторонами природы ребенка, давая ребенку обстановку, где бы он мог жить полной жизнью своего возраста.

При этом оно должно давать интимный уют детской комнаты, а не давящую атмосферу традиционной школы.

3. Поэтому детский сад должен быть оборудован:

а) детской подвижной мебелью (парты недопустимы) — б) роялем и музыкальными инструментами для детского оркестра — в) физическими аппаратами (горка, веревчатая лестница, качели и т. д.) — г) конструктивным материалом (материал для постройки больших детских разборных домов) — д) рабочими инструментами (столярный станок, пила, молоток, лопата, грабли и т. д.) — е) художественным материалом (глина, краски, бумага, картон, материя и т. д.) — ж) игрушками (куклы, мячи, кукольная обстановка) — з) животными (кролик, уж, птичка, рыбы и т. д.) — и) цветами (в горшках и вазах) — к) книгами — л) картинами — м) хозяйственными принадлежностями (кухонная посуда, оборудование для стирки и глажения и т. д.).

А. Макарова.

„The Dalton Plan“,
новая система обучения в Англии.

В последние годы не только в Англии и в Америке, но и на континенте Европы чрезвычайно часто стали употреблять выражения „новая школа“, „новое образование“, „новая эра в народном образовании“ и т. д. Действительно, если мы присмотримся не только к теории, но и к практике народного образования в передовых странах, мы заметим большой сдвиг по сравнению с концом XIX века. Школьная реформа перестала быть делом отдельных кружков и частной инициативы, за нее взялись серьезно целые государства. В настоящей статье я постараюсь дать краткое описание так называемого Dalton Plan'a, который является наиболее выдающимся явлением школьной жизни в Англии. Основательница его Miss Helen Parkhurst, американка, уже в 1912 году набросала вчерне основы новой системы. Однако, только в 1919 году ей удалось провести вполне новую систему на практике в Беркшайрской школе для физически дефективных мальчиков. Успех был полный, и в феврале 1920 года Miss H. Parkhurst со своей сотрудницей M-rs Crane организуют по новой системе совместную гимназию в гор. Dalton'e (Massachusetts). Первое название „лабораторный план“, было дополнено названием города Dalton'a и новая система стала распространяться уже под этим названием. В том же году из Англии приехала Miss Belle Rennie, посетила школу и написала краткий очерк новой системы в „Education Supplement“ Times'a. Эта статья вызвала немедленный ответ среди английского учительства, и уже в июне 1920 года начальница женской гимназии в Стретаме, Лондон, (Streatam L. C. C. Secondary School for Girls) Miss Rosa Basset ввела новую систему в своей школе. Дальнейшее распространение новой системы в Англии идет все прогрессирующим темпом. В начале 1921 г. уже около десятка школ перешли на Dalton Plan. В 1922 году школы переходят на новую систему сотнями и к началу 1923 года общее число школ принявших новую систему превышало 2.000. В настоящее время число доходит до 3.000 школ. К сожалению, точной статистики нет, ибо каждую неделю число изменяется. По данным Miss Belle Rennie, являющейся секретарем „Dalton Association“, отношение начальных и средних школ,

перешедших на новую систему, соответствует их нормальному отношению, и таким образом можно считать, что около 2½ тысяч начальных и около 500 средних школ уже перешли на новую систему, что составляет около 15% всех английских школ. Можно с уверенностью сказать, что через несколько лет все английские школы перейдут на новую систему, ибо чем шире становится опыт, тем больше становится число сторонников Dalton Plan'a и тем явственнее выступают его достоинства. После приезда Miss H. Parkhurst в Англию в 1921 году, в Лондоне образовалось „The Dalton Association" для проведения новой системы, которое повело усиленную агитацию путем лекций, брошюр и массовых экскурсий в школы, перешедшие на новую систему. Заинтересовались новой системой и М. Н. Просвещения и Парламент. В продолжении двух лет Dalton Plan был самой злободневной темой среди учительства и на каждой конференции с жаром спорили о его достоинствах и недостатках. В настоящее время период споров закончился, уже никто не оспаривает и все учителя спешат посещать специальные курсы, устраиваемые „Dalton Association", чтобы затем с осени ввести „план" и в своей школе. Известный английский педагог Dr Kimmins, открывая годичную конференцию Dalton Association на Рождестве 1921 г. сказал, что мы переживаем великую эпоху реформы всей школьной системы, и что Miss Parkhurst явилась одним из великих пионеров человечества.

Происхождение новой системы.

Если мы обратимся к системе обучения еще до сих пор проводящейся в большинстве школ, то мы натолкнемся на резкое противоречие школы и жизни. В нормальной обстановке ребенок постоянно движется и меняет свое положение, когда ему вздумается, в школе он должен сидеть неподвижно, не имея права ни встать, ни повернуться. В жизни его внимание переходит с объекта на объект, концентрируясь на том, что в данную минуту его интересует, в школе он должен концентрировать свое внимание по заказу на известных объектах без права перемены объекта. В жизни он постоянно приходит к родителю и спрашивает, а родитель объясняет, в школе его спрашивают, а он должен отвечать. Происходит полный разрыв в сознании ребенка между школой и жизнью. Школа не только не имеет ничего общего с жизнью, она является полным ее отрицанием. Неудивительно, что поступление в школу часто настолько меняет характер ре-

бенка, что родители не узнают его. На это обращали внимание Руссо и Песталоцци, Фребель и Толстой, и наконец, в наше время М. Монтессори. В Америке профессор Чикагского Университета John Dewey не только в своих сочинениях, но и в своей школе „University Elementary School" в Чикаго стремился уничтожить это противоречие между школой и жизнью и построить школу в полном соответствии с жизнью. В своей книге „The School and Society" Dewey говорит (стр. 27): „каждая школа должна быть обществом в миниатюре, которое отражает в своей деятельности все типы занятий большого общества.... Если школа воспитывает каждого ребенка, как члена такого миниатюрного общества, наполняя его духом взаимопомощи и снабжая средствами деятельного руководства самим собой, то мы будем иметь лучшую гарантию полноценного, красивого и гармоничного большого общества". Dalton Plan развился под непосредственным влиянием идей Монтессори и Dewey. Miss Parkhurst ездила в Рим, слушала лекции Монтессори и сама руководила в Америке детским садом по идеям Монтессори. По ее свидетельству, Монтессори и Dewey были двумя главными источниками ее плана. Я, к сожалению, не мог выяснить, насколько повлияли идеи Л. Н. Толстого на основательницу новой системы. По свидетельству Секретаря Дальтонского Об-ва, она хорошо была знакома и с идеями Толстого и с его Яснополянской школой, так что весьма вероятно, что новая система имеет некоторую генетическую связь с Толстым. Таким образом, Dalton Plan стремится изменить условия работы учащегося соответственно условиям нормальной жизни. Основой его является дух взаимопомощи, самодеятельности и инициативы, основанных на развитии ребенка „изнутри". Если мы сможем возбудить действительное содействие самого учащегося, то его отношение изменится и его душевная активность увеличится. Надо представить ему образование в таком виде, чтобы учащийся смотрел на него, как на реальную работу, которой он является ответственным участником. Надо дать ему свободу экспериментатора, который в поисках своих нужд, открывает самого себя и постоянно поощряется каждым новым открытием.

Организация обучения по новой системе.

Dalton Plan не приложим к первому возрасту детства до 8 лет. Этот период детского сада имеет свои особые методы свободного обучения, выработанные M. Montessori. С 8 летнего возраста до 12, и с 12 до 18, т. е. в период начальной и сред-

ней школы, дети должны перейти уже на более ответственные занятия. Период игр закончился. В этом периоде и вводится Dalton Plan. Я опишу организацию обучения так, как она проведена в школе Miss H. Parkhurst, уже прошедшей через все затруднения переходного периода. Затем перейду к английским школам и затруднениям перехода со старой системы на новую. Переходя к самой ситеме, нужно помнить следующее: 1) Dalton Plan есть лишь „путь", „способ" (way), 2) что этот новый путь вызывает изменение школьной жизни, но не программы или метода преподавания, 3) что такая реорганизация является экономной и в общественном и в материальном отношениях, 4) что цель системы — освободить школу и разрешить каждому учащемуся распределить часы занятий по своему усмотрению соответственно индивидуальным нуждам. (Miss Parkhurst „The Dalton Plan"; Educational Supplement, Times N N 324--330). Эта система настолько эластична, что в каждой стране, даже в каждой школе она может проводиться различно, приспособляясь к местным потребностям. Miss Parkhurst в беседе с английскими учителями сказала, что через несколько лет ее система вероятно настолько изменится, что она сама ее не узнает. Поэтому всякое стандартизирование системы, затвердение ее в строго определенных формах является уничтожением ее самой. Все нижеописанное, следовательно, является лишь иллюстрацией того, как можно проводить свободное обучение и отнюдь не является единственным возможным способом. Надо всегда помнить, что все новые идеи являются лишь видоизменением старых, и что не самые идеи, а их практическое проведение создает новую жизнь.

Перейдем к системе. Педагогический персонал данной школы берет соответственную программу и разбивает ее на месячные уроки, приноравливая их к уровню самых слабых детей нормальной школы. Рядом с этим минимальным уроком вырабатывается второй расширенный урок и третий максимальный урок. Эти уроки отличаются друг от друга не своим объемом, а глубиной. Напр., по истории задана Английская Революция. Для всех трех уроков период, подлежащий изучению, один и тот же, но в то время как для более слабых указана для референции одна книга, для средних — две, три, а для наиболее способных четыре-пять. Каждый учащийся сам заявляет по какому стандарту он хочет заниматься. Обыкновенно, почти все берут сначала максимальный урок. Но постепенно учащиеся, познакомившись с своими силами, выбирают урок по способностям. Каждый учащийся, познакомившись

подробно с месячным уроком по всем предметам, подписывает следующее обязательство: „Я (имя, фамилия), ученик-ца — такой-то формы (класса), обязуюсь выполнить такой-то урок" Число и подпись. Этим контрактом каждый учащийся становится лично ответственным за его выполнение. Когда ученик-ца выполняет свой урок, то после расспроса учителем и удовлетворительного результата его, ему дают для подписи следующий месячный урок. Однако, если он выполнил урок раньше истечения месячного срока, ему нового урока н е д а ю т до истечения месяца, а углубляют его познания в усвоенном уже уроке. Так как уроки даются в объеме, приспособленном для более слабых детей, то их выполнение достигается совершенно легко. Конечно, для учащегося не все предметы одинаково легки, но, имея возможность распределять свое время, он может более трудному предмету уделить больше времени. Мы вовсе не желаем помочь ему избегнуть этих затруднений, говорит Miss Parkhurst, но мы желаем ему помочь найти путь для их преодоления, чтобы позже при выборе профессии он имел твердое основание для своего таланта". Получая определенное задание и давая обещание его выполнения, учащийся заражается духом ответственности свободной работы. Он сам преодолевает все трудности, он чувствует, что это е г о работа. Вместо внешней дисциплины, у него развивается внутренняя. Если затруднение превышает его силы, он имеет в своем услужении весь педагогический персонал, целый штаб специалистов-консультантов. Достигается это следующим образом. Вместо классных помещений с табличками: класс IV, V и т. д., школьное помещение распределено между предметами, напр. историческая комната, математическая комната, физическая лаборатория, ботаническая лаборатория и т. д. Каждое предметное помещение (иногда для одного предмета несколько помещений, распределенных по курсам, напр. комната древней истории, комната средневековой истории, комната новой истории) снабжено всеми пособиями этого предмета и комплектом книг по этому предмету в 5—10 экземплярах. Тут же помещены школьные скамьи, на которых занимаются. Преподаватель данного предмета постоянно находится в своей комнате. Такое распределение гораздо экономнее старого. Так, при классной системе каждый ученик должен иметь полный комплект учебников. При чем очень часто одни и те же учебники употребляются для нескольких классов, Напр. учебник физики употребляется три года под ряд. При старой системе, считая по 40 учащихся на класс, не-

обходимо приобрести 120 учебников на школу. При новой системе в физической лаборатории будет, скажем, только 20 учебников. Так как не все 120 учащихся, изучающих физику, будут изучать ее в одно время, и так как половина из находящихся в физической лаборатории будут заняты практическими опытами, то 20 учебников хватит на все три класса. Сбереженные таким образом суммы тратятся на лучшее оборудование предметных комнат.

Учащиеся после прихода в школу и общей молитвы (если такая принята) расходятся совершенно свободно по предметным комнатам, кто куда хочет. Каждый берет соответствующую книгу и начинает самостоятельно выполнять свой урок. Если ему попадается что нибудь непонятное, он подходит свободно, когда хочет, к присутствующему всегда в комнате специалисту-учителю и просит объяснения, которое и получает. Он может работать и в группе, вдвоем и втроем, причем лучший учащийся объясняет непонятное. Если комната переполнена, он может пойти в другую предметную комнату или в общий зал. Он совершенно свободен выходить или входить, но обязан соблюдать относительную тишину. Если он хочет поговорить и пошуметь с товарищами, он выходит в общую залу. Никаких звонков, обязующих менять предметы, нет; звонки лишь указывают время. Однако каждый учащийся, хотя и свободен выходить, когда хочет из предметной комнаты, обязан перед выходом обозначить на графике (о них ниже) результаты своей работы, так что преподаватель всегда в курсе работы учащихся. Не все время пребывания в школе посвящено свободным занятиям, есть часы групповых занятий. Организация групповых занятий разнится в зависимости от школы. В одних школах групповые занятия являются теми же классными уроками, как и в прежней системе, в других — групповые занятия организованы иначе. Преподаватель по графикам учеников подбирает группу, достигших одинакового уровня в данном предмете, и дает им групповой урок по этому предмету соответственно их уровню и групповой способности. Такие групповые уроки даются не по расписанию, а когда в них замечается надобность.

Конкретный пример Dalton Plan'a.

Таким образом никакого „расписания уроков" не имеется. Приведем конкретный пример. Школа открывается в 8.45 утра и закрывается в 4 часа после обеда с обеденным перерывом от

1 до 2 часов. Время распределено следующим образом: 1) от 8.45 утра до 12 часов является свободным временем. Оно принадлежит учащемуся, который распределяет его соответственно своим нуждам и затруднениям. Это время концентрированной работы. 2) Время от 12 до 12.30 посвящено собранию учащихся, собраниям комитетов учащихся или какой либо специальной работе. Учащие в это время собираются на предметные конференции. 3) От 12.30 до 1 часу происходят групповые занятия. В начале эти занятия бывали устными уроками. Затем они превратились в групповые конференции с дискуссиями по какому либо вопросу, по предварительной записи учащихся одного и того же уровня. 4) Послеобеденное время от 2 до 4 часов посвящается урокам по искусствам, ручному труду, домашнему хозяйству, музыке, играм, экскурсиям или же иностранным языкам. Как происходят занятия в свободное время укажем на конкретном примере, приведенном Miss H. Parkhurst.

Как было уже сказано, по каждому предмету вырабатывается урок, разделенный на четыре недельных. Вот первый недельный месячный урок второго „контракта“ (второго месяца, подписанного учащимся) по древней истории. Впереди помещается краткое резюме прошлого контракта и краткое дальнейшее развитие событий. „В прошлый месяц мы читали, как Греки воевали против Персов и изгнали их из Греции. Без сомнения, ты помнишь битвы при Марафоне и Саламине. После окончания Персидских Войн, когда Персы убедились, что они не могут покорить Грецию, Греки возвратились к своим очагам. Ты помнишь, что дома Афинян были сожжены персами перед Саламинской битвой, так что они вынуждены были выстроить новые. Спартанцы завидовали Афинянам и делали все возможное, чтобы не допустить выстроить Афины заново. Они боялись, что Афиняне станут самым значительным народом в Греции. Однако Афиняне успели отстроить Афины заново. Вскоре между ними и Спартанцами начались недоразумения, которые привели к долгой и жестокой войне. Эту войну мы и будем изучать в эту неделю. Прочти рассказ „Начало Пелопонесской войны“ в „Истории Греции“. Эта война называлась Пелопонесской, потому что в ней участвовала Спарта, находившаяся в части Греции, называвшейся Пелопонессом. Когда ты кончишь читать рассказ, напиши ответы на следующие вопросы: 1) Кто воевал в Пелопонесской войне? 2) Почему обе страны воевали? 3) Как объяснил Перикл затмение солнца? (Эти вопросы считаются двухдневной работой.) Мы

также будем читать о смерти Перикла, великого Афинского деятеля. Напиши ответы на следующие вопросы, когда окончишь чтение: 1) Что было причиной смерти Перикла? 2) Что было сказано о том, какими нашел Перикл Афины и какими он их оставил? (Это считается однодневной работой.) Третий рассказ в эту неделю называется „Греческие колонии в Италии". Ты найдешь страницы в указателе. Ты узнаешь о греческих городах в Италии и Сицилии. Посмотри на карте, где они находятся. Тебя заинтересует, как некоторые города любили роскошь и комфорт. Ты узнаешь также, как Афиняне замыслили большую экспедицию для завоевания Сицилии. Напиши ответы на следующие вопросы: 1) Расскажи что нибудь о любви сибаритов к роскоши. 2) Кто был вожаком афинского флота? 3) В чем обвиняли Алкивиада? (Это считается двухдневной работой.) Непременно принеси все написанные ответы мне прежде, чем ты отметишь в графике свою работу".

Такой написанный урок вывешивается в комнате для всеобщего сведения и учащийся должен уже сам по нему работать. Как видно, весь недельный урок расчитан на 5 дней, ибо в субботу и воскресение не учатся. Учащийся совершенно волен просидеть весь понедельник и закончить весь исторический урок. Он может, наоборот, оставить историю на пятницу и сделать его в последний день или даже перенести его на следующую неделю. Наконец, он может регулярно каждый день выполнять лишь дневной урок. Такие таблицы-уроки еженедельно составляются по всем предметам. Каждая возрастная группа или форма (класс) имеет свой график и преподаватель каждого предмета свой график, где обозначены успехи каждого учащегося.

Например: История. График VI группы: 1-ый контракт.

Имена	1ая неделя					2ая неделя					3ья неделя					4ая неделя				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Иванов	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—									
Петров	—	—	—	—	—	—	—													
Степанов	—	—	—	—	—	—														
Павлов	—	—	—	—	—	—	—	—	—											
и т. д.																				

Каждая графа обозначает день, 5 дней — неделю и четыре недели весь месячный контракт. Учащийся, по выполнении определенного задания и после подачи ответа учителю истории, ставит в свой график количество приготовленных дневных заданий.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 59 - 78

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Этот график представляет положение учащихся на 4-ый день второй недели. Иванов, как любитель истории и способный мальчик, не только закончил свои уроки за 2 недели, но уже начал изучать задание третьей недели. Петров и Степанов несколько запоздали, первый на два дневных урока, второй на три. Наконец, Павлов выполнил аккуратно свои 9 дневных уроков. Преподаватель истории, взглянув на график, знает положение каждого учащегося.

Кроме этих общих графиков, классных и предметных, каждый учащийся имеет свой личный график, который указывает всю его месячную работу по дням и по предметам, а также результаты месячных тестов*). Вот примерный личный график:

Имя: Иванов Петр Адрес: Софиевская 5, 6		Возраст 12 Группа II		Контракт № 1		Начат 5 октября Окончен 3 ноября		Отсутствовал
4-ая неделя	19	20 19	20	20 19	20 16	20 17		
3-ья неделя	18	18	17	15		11		
2-ая неделя	15 14	10 9	12	6	7 2	10 9		
1-ая неделя	13	3 1	5 4	1		8 4		
	Математика Тест А	История Тест А	География Тест В	Англ. язык Тест В	Естеств. науки Тест А	Франц. язык Тест В		

Четыре недельные графы обозначают недельные задания по предметам. Цифры означают, в какой день рабочего месяца (20 дней) сколько дневных уроков сделано и по каким предметам. Напр. цифра 1 стоит в графе Истории на третьем дне и в графе Английского языка на третьей же линии. Это значит,

*) Т. е. проверочная, т. сказать, испытательная работа, упражнение.

что Иванов в первый день месяца работал по истории и сделал три дневных урока, затем работал по английскому языку и тоже выполнил три дневных урока. Цифра 15 указывает, что сделал Иванов на 15-й день. По математике он выполнил три дневных урока (он ее оставил в предыдущий день — 14 — на седьмом уроке) и по английскому языку он выполнил тоже три дневных урока (оставил его на 6-ой день на девятом уроке). Этот график наглядно показывает, как ученик работает и как распределяет время. В данном случае Иванов плохо расчитал и ему на последний 20-й день осталось выполнить общим счетом 16 дневных уроков по пяти предметам, нормальное же число заданий в данном случае равняется — 6. В других случаях, наоборот, все выполнено на 18-ый или 19-ый день и учащийся углубляет свои познания. На 1-ый день следующего месяца он получает новую таблицу и заполняет ее таким же образом. В конце каждого месяца по всем предметам производятся тесты, результаты которых заносятся в таблицу. В исключительных случаях, когда учащийся равно хорошо работает по всем предметам и заканчивает всю работу раньше срока, ему разрешают подписать новый контракт. В большинстве же случаев у каждого есть слабое место, которое нужно повторить в случае наличности свободного времени. Эти слабые места всегда известны преподавателям, ибо каждую неделю он проверяет недельную работу учащегося, а каждый день следит по графикам и по работе в его предметной комнате за ежедневными успехами. Если он замечает, что некоторые учащиеся долгое время не заходят в его предметную комнату, он им напоминает это и советует не откладывать на последние дни всю работу.

Переход со старой системы на новую.

Большие трудности представляет период перехода со старой системы на новую. Эти затруднения изложила в своем докладе на годичной конференции 1921 года Miss Bassett Headmistress of Streatham County Secondary School for Girls. Отчасти этими затруднениями объясняется то, что в Стретамской гимназии до сих пор, через полтора года после перехода на новую систему, не уничтожены вполне классные уроки. Только три раза в неделю, по понедельникам, средам и четвергам, утро посвящается свободным занятиям. Во вторник утром и три раза в неделю после обеда даются обязательные для всех учениц классные уроки. По пятницам утро посвящается групповым занятиям в духе

Dalton Plan'a. Miss Bassett объясняет, что перевести сразу гимназию с 700-ми учениц на полную свободу занятий было невозможно. Учителя не умели перейти на совершенно новую для них роль консультанта и все пытались сами руководить занятиями. Ученицы, не привыкшие к самостоятельной работе, не знали, как приступить к занятиям и как распределить время. Однако ученицы скорее освоились с новым положением самостоятельных и ответственных работниц, чем учителя с положением консультантов. Главное сопротивление оказали не ученицы, а педагогический персонал.

Для того, чтобы достигнуть успеха в проведении новой системы, преподаватель должен прежде всего добросовестно желать его. Подходящий скептически, видящий во всякой неровности переходного периода доказательство несостоятельности новых идей, не достигнет успеха, ибо он его не желает. Среди педагогов Стретамской школы были такие скептики, но, по словам Miss Bassett, они были обращены в адептов новой системы своими ученицами, очень быстро ставшими ярыми защитницами ее. Большим затруднением для полного проведения Dalton Plan'a в Англии являются также обязательные экзамены, требуемые Министерством и чуждые всему духу новой системы. Другая школа Bedales School в своем отчете о проведении Dalton Plan'a (Bedals Record N 33) указывает, что преподавателям легко было перейти на новую систему, ибо они уже и раньше работали в этом направлении и всецело согласны были с идеями новой системы. Это указывает на то, что прежде, чем проводить новую систему, нужно подготовить к ней учительство.

Многие из учителей высказывали опасение, что, может быть, новая система и более подходит к детям, но она вызовет непосильное напряжение учителя и вследствие этого едва ли практична. Miss Bassett произвела подробную анкету среди своих коллег по поводу перемены системы. Из 21 членов педагогического совета 11 высказались за то, что при новой системе меньше напряжения, а 10 наоборот указали на большее утомление при новой системе. Этот вопрос, очевидно, зависит от индивидуального склада каждого учителя. Надо сказать, что теперь (1923 г.), в виду накопившегося массового опыта и множества лекций и экскурсий по школам, переход со старой системы на новую совершается безболезненно.

Мнения учащихся о новом плане.

Чрезвычайно интересно просматривать анкеты учащихся, посвященные новому плану. До сих пор многие педагоги считают,

что мнение учащегося не может служить показателем плодотворности или негодности какого нибудь метода. Это, однако, глубоко ошибочно. Взрослые люди хотя и обладают большим опытом и лучше развитой способностью критики, но они настолько основательно забыли свои детские переживания, что обо всем судят со своей взрослой точки зрения. Мы предъявляем к ребенку почти те же требования морали, что и к взрослому. Мы требуем от него той же дисциплины в поведении и такого же равномерного труда, к каким привыкли мы. Насколько различны психологические особенности детского и взрослого сознания доказала современная экспериментальная психология. Поэтому спросить самого ребенка, что ему больше подходит вовсе не является излишним. Наоборот, ответы детей могут иногда дать такой ценный материал, который объяснит многие заблуждения взрослых в отношении детей. Конечно, анкеты должны составляться умело, в уровне развития детей и вестись вполне объективно.

Miss Parkhurst произвела такой опрос в Children University School, New York City. Вопросы задавались устно в присутствии представителей других школ и ответы учеников записывались сейчас же стенографически. Вопрос: „Мы никогда не разбирали план работы, введеный в школе с начала его употребления. Так как я не знаю твоего мнения о нем, я буду очень благодарна, если ты скажешь, нравится тебе он или нет. Я спрашиваю для информации". Ответы: L—, 12 лет: „В этой школе ученик, который не может так быстро заниматься как другие по какому либо предмету, уделяет ему больше времени и заканчивает все, что нужно сделать. Мне поэтому эта школа и нравится. Record cards (таблицы успехов) заставляют девочек и мальчиков выполнять свою работу быстрее, потому что они видят сколько они сделали и сколько осталось. Они выполняют свою работу лучше, потому что они хотят закончить свои уроки (месячные) и таблицы контракта указывают на ход работы их товарищей. В другой школе, если тебя посадят в математическую комнату с твоим классом, ты не можешь переменить предмет и пойти в английскую комнату, когда ты утомлен. А в нашей школе, если ты занимался по математике некоторое время, ты можешь переменить предмет и пойти в другую комнату на некоторое время и потом опять вернуться к математике, если хочешь. В других школах ты должен работать каждую минуту, и если ты хочешь остановиться и отдохнуть, тебя заставляют работать. Здесь ты можешь остановиться, отдохнуть и затем снова приняться за работу с большим усилием".

Д.— 10 лет: „Если ты занимаешься географией в других школах, это отнимает страшно много времени и ты все же не кончаешь, потому что ты должен начать математику и ты сидишь и теряешь время, потому что ты уже сделал математику. В этой школе ты можешь взять время, сохраненное на математике и присоединить его к времени для географии и тогда будешь иметь достаточно времени, чтобы закончить хорошо и географию. Если ты занимался дома вечером, ты утомлен в школе и когда тебя заставляют работать, ты работаешь скверно. Здесь, если ты утомлен для работы, ты просто сядешь спокойно и почитаешь, и тогда очень скоро тебе захочется поработать. Ты никогда не делаешь хорошо, когда тебя заставляют". Н.—9 лет: „Если ты не сделал определенное количество работы в других школах, ты должен взять ее домой и заниматься, что страшно утомляет. Здесь ты просто продолжаешь на следующий день. После напряженной работы в школе тебе совсем не хочется заниматься дома. Мне нравится этот план, потому что каждый имеет достаточно времени для выполнения своей работы, и если ты утомился от занятия одним предметом, ты можешь заняться чем нибудь другим. Мне нравится здесь больше еще потому, что, когда ты отсутствуешь, ты можешь продолжать свою работу на следующий день. В других школах тебе дадут 50 минут, чтобы закончить работу, а ты закончишь ее раньше, иногда же это мало. Ты должен иметь достаточно времени, чтобы поспевать". В одной английской женской школе (Secondary School) была также произведена анкета (письменная)*. Ответы были анонимные с указанием лишь возраста. Так как эта школа перешла на Dalton Plan всего лишь год тому назад и девушки привыкли к старой системе, то здесь было больше критики. Это объясняется также и высшим возрастом учениц. Ответы указывают на то, что „предметн. комнаты слишком переполнены;" „что в начале месяца мы занимаемся меньше, а затем к концу месяца должны напряженнее работать;" „девушки, не умеющие концентрировать внимание, достигают этого с трудом;" „усилие заставить себя работать иногда страшно тяжело". В особенности много жалоб связанных с месячными тестами, принятыми в этой школе в переходный период. Это однако временное затруднение. Одна девица 16 лет совершенно отвергает план: „Я бы отменила почти всю систему. Почему мы, британцы, должны копировать американцев, а не проводить в жизнь свои собственные идеи? Наш темперамент не под-

*) Помещено в Times Educ. Supp. от 13. V. 21.

ходит к такому количеству работы, ибо мы не были воспитаны к тому с детства, как американцы". Это заявление опять связано с переходным периодом, который, конечно, вызывает затруднения. Большинство девушек, однако, относятся положительно к Dalton Plan'y. Отстававшие девушки указывают, что „прежде, если мы не понимали чего нибудь, мы пропускали", „теперь я имею больше времени и делаю больше"; „мне нет надобности работать над тем, чего я не понимаю," „те девочки, которые отстают получают помощь от учительницы и успевают лучше, чем прежде;" „тебе нет надобности сделать что нибудь сразу, ты можешь обдумать и закончить на другой день".

С другой стороны более способные девушки рады возможности расширить свои познания. „Если ты хочешь углубить свои познания в предмете, то можешь это сделать," пишет одна ученица. „Девушки более способные, чем остальные могут работать быстрее, не ожидая других", пишет другая. „Более способные девушки не обязаны поджидать слабых и слушать одно и то же объяснение несколько раз, которое они поняли уже", пишет третья. Возможность кооперации, взаимопомощи была оценена девушками вполне. „Девушки имеют полную возможность помогать одна другой... чего не знает одна, знает другая". „Мы учимся теперь больше, потому что мы имеем и свои мысли и мысли других девушек". „Мы научились заниматься без учительницы и ее объяснений". Наконец, они указывают на общую атмосферу ответственности и самостоятельности. Эти мнения учащихся являются лучшим экзаменом новой системы.

Достоинства новой системы.

Достоинства Dalton Plan'a являются прямым противоположением недостатков старой системы. Мы можем их расположить по трем группам: 1) технической, 2) психологической и 3) социальной.

Технические достоинства.

Старая система, по необходимости, должна была приноравливаться к среднему ученику класса. Если в классе в 40 учащихся, 10 были выше среднего уровня, 20 среднего и 10 ниже среднего, то учитель в объяснениях должен был приноравливаться к 20 средним ученикам, при чем 10 более способных, поняв объяснение быстрее других, скучали при дальнейших разъяснениях. Десять отстающих, напрягая все свое внимание, скоро не могли следовать за объяснением и бросали слушать, видя

безнадежность работы. Выигрывали лишь 20 средних учеников Лучшие и худшие ученики по разным причинам тратят непроизводительно время и скоро теряют интерес к работе. При новом плане каждый учащийся работает своим индивидуальным темпом, и распределяет время сообразно трудности предмета. Для более способного есть максимальный урок, дающий ему возможность углубить свое знание без ущерба для менее способных. Для отстающего есть минимальный урок и возможность посвятить больше времени трудному предмету. Таким образом разрешается проблема индивидуализации образования. При старой системе наблюдение учителя за успехами учащихся выражалось в периодическом спрашивании, которое оценивалось баллами. Всем известно, что у учащихся вырабатывается особое искусство отвечать, не зная урока, которое подчас обманывает и опытного преподавателя. Преподаватель не имеет возможности следить за ежедневной работой каждого учащегося и часто узнает о пробелах, когда уже поздно их пополнить. При новом плане преподаватель знает, в каком положении находится каждый ученик и каждую минуту может подать помощь, если она нужна. Отношения ученика и учителя коренным образом меняются: первый из отвечающего превращается в вопрошающего, а второй наоборот. Однако, и при новом плане сохраняются преимущества групповой работы, только теперь группа подбирается с одинаковым уровнем и преподаватель, точно зная этот уровень, может объяснять новое без боязни наскучить или быть непонятым. Каждый новый ученик легко может быть помещен в разных группах, соответственно его знаниям по каждому предмету, и он развивается нормально, а не скачками. Наконец, при новом плане можно использовать гораздо шире и глубже каждого специалиста-преподавателя, чем при старом.

Психологические достоинства.

Я уже указывал на расхождение жизни вне школы и в школе. Если мы хотим приспособить школу к психологическим особенностям ребенка, мы должны ее приблизить к жизни. Сознание ребенка не обладает той способностью произвольного внимания, которое присуще взрослому. Внимание ребенка непроизвольно, т. е. привлекается или внешними признаками или „интересом“, основанным, главным образом, на эмоциях. Несомненно, задача школы — развить в ребенке произвольное внимание, но это должно быть достигнуто не насилием над его естественным раз-

витием, а постепенным приучением его к подчинению внимания воле. При старой системе классного преподавания, даже самых малых детей, заставляют направлать внимание в определенные часы на определенные предметы и при том с равномерным напряжением. Это противно психологической природе ребенка. При новой системе ребенок свободно следует флюктуации внимания и интереса, работает производительнее и утомляется меньше. И в отношении памяти мы также замечаем разницу между ребенком и взрослым. Память ребенка, хотя удерживает объекты на более длительные периоды времени, но она не может охватить сразу столько объектов, как память взрослого. И здесь устное объяснение учителя давало непосильную работу детской памяти. Преподаватель вынужден при классной системе в определенный промежуток времени, скажем 20 минут, сообщить учащимся определенное количество новых объектов. Остановиться, повторить для лучшего запоминания ему зачастую не хватает времени, и учащиеся при конце объяснения забывают начало. Учащиеся не могут постоянно прерывать объяснение, чтобы просить учителя повторить предыдущее. Тем более, что при изменяющемся внимании один ученик запомнил лучше одну фразу, другой другую. При новой системе учащийся всегда может посмотреть назад и повторить забытое, он может всегда подойти к учителю и спросить. Наконец, в детском сознании большое место занимает воображение. При классной системе сознание ребенка все время связано происходящим в классе и, если он дает волю своему воображению, он получает выговор. При новой системе воображение ребенка свободно, оно развивается интенсивнее и, вместо помехи обучению, становится его сотрудником. Одним словом, новая система гораздо ближе психологической природе ребенка, она его меньше насилует и дает свободу проявлениям детского характера.

Социальные достоинства.

Школа должна подготовить ребенка к взрослой жизни, она должна развить те стороны его характера, которые необходимы ему в жизни. Таковыми являются активность, инициатива, взаимопомощь и ответственность. Что старая система была больше построена на пассивном восприятии, чем на активной самодеятельности, известно давно. Все выдающиеся педагоги стремились так реформировать методы обучения, чтобы развить активность и самодеятельность учащегося. Однако, классная система ставила

определенные рамки самодеятельности, даже при применении наилучших методов. Она давала возможность развивать активность только средней группе учащихся, две крайние группы по неволе становились пассивными. Более способные потому, что им не разрешали выходить за пределы классного уровня, отстающие потому, что они не поспевали за уровнем. Dalton Plan дает полную свободу проявления активности, он ее стимулирует и тем самым вызывает инициативу. Взаимопомощь учащихся имела широкое распространение и при классной системе, но там она развивалась часто нелегально, и даже вопреки прямому запрещению преподавателя. Здесь она поощряется и групповые занятия с учителем и без учителя становятся скорее правилом, чем исключением. При классной системе взаимопомощь ограничивалась пределами класса, ученики разных классов встречались лишь на перемене и во время игр. Здесь ученики разных возрастов и групп работают рядом в одной и той же предметной комнате и старший всегда имеет возможность помочь младшему. Развивается общность интересов, сознание непрерывности занятий и сопринадлежности к одному коллективу. Наконец, путем подписания контракта и личного заполнения графиков, при полной свободе распределения времени, учащийся проникается сознанием личной ответственности за свою работу, что является необходимой предпосылкой будущей взрослой жизни. Эти качества развиваются также групповыми дискуссиями, которые кроме того приучают к уважению чужого мнения и к самокритике.

Заключение.

Как было уже сказано Dalton Plan может быть приложим в каждой школе с любой программой и с любыми методами. Но, давая в этом полную свободу педагогическому персоналу, Dalton Plan все же является связанным с современным направлением педагогики. Два главных лозунга ее „Adjustment to the life“ [1]) в отношении программы и целей обучения и „Adjustment to the child“ [2]) в отношении методов обучения вызвали к жизни новый план, и поэтому лишь последовательное проведение этих лозунгов при применении Dalton Plan'a даст наиболее плодотворные результаты. Это значит, что программа и методы должны проводиться соответственно с требованиями трудовой школы,

---

[1]) Приспособление к жизни.

[2]) Приспособление к ребенку.

обоснованной Kerschensteiner'ом в Германии и Dewey в Америке. Школа должна иметь самоуправление по образцу американских и английских школ и представлять из себя маленькую общину. Лишь при этих условиях школа действительно обновится с введением Dalton Plan'a. Для нас русских это вовсе не так ново и чуждо. Под влиянием наших русских педагогов, в особенности, Льва Толстого, в России во многих детских садах, детских колониях, а также во внешкольном образовании применялись методы свободной и трудовой школы еще задолго до революции 1917 года. Появление практически разработанного Dalton Plan'a является весьма ценной детализацией наших русских идей и дает нам тот широкий опыт, которого нам недоставало в России.

Н. Ганц.

London.

Литература о Dalton Plan 'е.

1) Helen Parkhurst „Education on the Dalton Plan" переведена на франц., нем. и японский. . . . . 5/—
2) Evelyn Dewey „Dalton Laboratory Plan" . . . . . 5/—
3) Book of Assignments Vol. I (Secondary) . . . . . 2/—
4) „ „ „ Vol. II („) . . . . . 2/—
5) Memorandum on the Dalton Plan . . . . . —/3
6) A lears Experience of the Dalton Plan . . . . . —/3
7) A. J. Lynch „The Dalton Plan in the Elementary School: with subject rooms & specialists" . . . . —/6
8) Kate Rose „The Dalton Plan in the Elementary School: without subject rooms or specialists" . . . —/6
9) An Education experiment at Bedales School by J. H. Badley. M. A. . . . . —/3
10) Belle Rennie „The Dalton Plan"
Затем статьи в журналах „Elucational Supplement", Times и других.

Средная школа в Чехословакіи.*)

Область чехословацкой республики состоит из земель, раньше принадлежавших Австрии (Чехия, Моравия, Силезия) и Венгрии (Силезия и Подкарпатская Русь).

Школы в Австрии и Венгрии были очень разнообразны. Латинские школы, предшественницы нынешних средних школ, были основаны в Чехии с XI-го века, сначала только католической церковью, а с XIII-го века и городами.

В 1348 г. был открыт в Праге университет, первый в Средней Европе, который наблюдал за постановкой дела во всех школах Чехии. Гуситская война в XV в. прервала нормальное развитие школ, которые разделились по вероисповеданиям. Кроме Карлова университета, который в своем направлении следовал за великим нашим реформатором Яном Гусом, возникла в Праге католическая коллегия св. Климента, основанная в XVI в. могущественными иезуитами. С конца XV в. благородное общество Чешских Братьев, из которого вышел наш великий педагог Ян Амос Коменский, учреждает у нас свои школы, в основу преподавания которых кладется родной язык.

После победы Габсбургов на Белой горе в 1620 г. все школы были отданы иезуитским обществам, которые изгоняли родной язык и вводили преподавание на латинском языке.

Когда же стала немцами проводиться политическая централизация, школы перешли в государственное ведение.

В 1775 г. учрежден единый тип школы— гимназия с пятью классами грамматическими и двумя гуманитарными. Языком обучения постепенно становится государственный язык—немецкий. С 1805 г. гимназии превратились в шестиклассные школы и желающие поступить после гимназии в университет на юридический. медицинский или богословский факультет должны были обучаться еще три года философии. С XIX века начинают открываться для нужд промышленности реальные училища, которые считаются народными школами.

---

*) Доклад, прочитанный на Педагогическом съезде в Праге 2—7 апреля 1923 г.

Полную реорганизацию всего дела обучения принес революционный 1848 год, когда было создано самостоятельное Министерство Народного Просвещения. По новому положению гимназия имела восемь классов и ее абитуриенты после экзамена зрелости могли поступать в университет. С этого же времени реальные училища становятся средними школами с двумя ступенями: нисшей и высшей. В 1868 г. реальные училища были дополнены седьмым классом, а год спустя был введен экзамен зрелости, который давал право поступления в высшие технические школы. Первая реальная гимназия в Чехии была открыта в Таборже в 1862 году. С 1908 г. происходит реформа реальных училищ. Из классических языков принят, как обязательный, язык латинский и из новейших — французский. Кроме этих языков вводится с пятого класса преподавание пропедевтики. Эти училища подготовляют учащихся не только в высшие технические школы, но также и в университет.

С женским образованием дело обстояло иначе. Женских средних школ не было; но с 1872-го года девицам можно было сдавать экзамены по семестрам. С 1890 г. появляется в Праге первая женская средняя школа союза «Минерва», по типу мужских училищ. В 1900 г. специально для женского образования были организованы женские лицеи, где преподавались новые языки и литература. Эти лицеи не давали прав для поступления в университет, и желающие получить высшее образование должны были сдать экзамен на аттестат зрелости.

В Словакии и в Подкарпатской Руси средняя школа развивалась аналогично до 1867 г., когда Венгрия достигла почти полной самостоятельности. С этого года имелось два типа средних школ — гимназия и реальное училище, обе восьмиклассные. Тяжелая борьба велась в Австро-Венгрии за преподавание в чешских школах на родном языке и только после крушения велико-немецких стремлений Австрии в 1866 году чехи приобретают право на свои гимназии. Гораздо хуже было дело в Словакии. До революции Словакия не имела ни одной средней школы, в которой словацкая молодежь училась бы на родном языке.

При своем учреждении чехословацкая республика получила следующие типы общеобразовательных средних школ: классическую гимназию, реальную гимназию, реформированную ре-

альную гимназию, реальное училище и женский лицей. К ним нужно еще прибавить реальную гимназию дечинского типа. Такая гимназия с III-го класса разделяется на реальную гимназию и реальное училище. Этот тип школы основывали немцы в тех местах, где имелось одно только реальное училище.

Все упомянутые типы школ существуют до сих пор, только женские лицеи постепенно изменяются по типу школ мужских, особенно по типу реальных гимназий. В настоящее время Чехословацкая республика имеет всего 308 средних учебных заведений, из которых:

55 классич. гимназий
110 реальных гимназий
3 высших реальных гимназий дечинского типа
62 реформиров. реальных гимназий
77 реальных училищ
1 лицей.

Основы этих средних школ в сущности те же, что были и раньше. Распределение учебных предметов таково: *религия* преподается в Чехии. Моравии и Силезии только в первых пяти классах, а в Словакии она обязательна во всех классах.

Отечественному языку отводится особое внимание, так как только совершенное его знание дает истинную образованность и развитие национального чувства. В связи с чешской литературой проходится и литература других народов, особенно славянских и объясняются важнейшие явления их культуры.

Преподавание *истории* и *географии* дает общее знание этих предметов. Здесь опять таки особое внимание уделяется историческому прошлому чехословацкой республики и гражданскому воспитанию молодежи.

Математика, естественная история, химия и *физика* являются главными предметами в реальных училищах.

Рисование обязательно во всех классах реальных училищ и женских лицеев, с I-го до VI-го в реформированных реальных гимназиях и до IV-го класса в реальных и классических гимназиях. *Каллиграфии* предоставлен один урок еженедельно в I-ом классе всех средних училищ.

Гимнастика ныне обязательна во всех классах всех средних школ по два урока в неделю.

Язык *немецкий*, как обязательный предмет, преподается в реальных училищах только в Моравии. В других местах рес-

публики немецкий язык входит в табель уроков, но для изучения необязателен.

Языки латинский и греческий, французский или английский, начертательная геометрия и рисование, философская пропедевтика и педагогика введены только в некоторые типы средних учебных заведений.

Латинский язык обязателен в гимназиях и реальных гимназиях с I-го класса; в реформированных реальных гимназиях только с V класса. *Греческий* язык преподается только в классических гимназиях с III-го класса; *французский* язык или *английский* — особенно в немецких училищах — учат в реальных гимназиях с III-го класса, в реформированных училищах со II-го класса.

Начертательная геометрия и рисование — в реальных училищах со II-го до VII-го классов; в реформ. реальн. гимназ. — со II-го до IV-го кл., в VII и VIII классах: в реальных гимназиях с VI-го до VIII-го в отношении 3 к 2 и 1.

Философская пропедевтика преподается во всех школах, кроме лицеев, где введено преподавание *педагогики*.

В зависимости от того, сколько предметов проходится в каждом данном учебном заведении, колеблется и количество еженедельных уроков между 29 (в лицеях) и 34.

Кроме обязательных уроков, многие ученики имеют и необязательные, так что проводят в школе до 8 ч. в день. Необязательными предметами являются иностранные языки: в немецких и мадьярских школах — язык чешский, в чехословацких — языки немецкий, французский, английский, итальянский, русский, польский и сербо-хорватский. В трех училищах преподаются даже языки эсперанто и ибо. Русский язык в этом году изучают в 29 школах 1229 человек. Кроме того русский язык введен, как обязательный в одной реформированной реальной гимназии в Турчанском Святом Мартине в Словакии. Наконец, всюду проходятся необязательные: стенография, рисование и пение.

К средним учебным заведениям относятся также четырехклассные педагогические курсы для образования кадра учителей народных и городских школ, и затем в последнее время специальные курсы для воспитательниц и домашних учительниц.

По последней статистике Министерства Народного Просвещения на 1922/23 год в нашей республике имеется всего чеш-

ских и иностранных средних школ — 399, из которых 205 в Чехии, 93 в Моравии, 21 в Силезии, 73 в Словакии и 7 в Подкарпатской Руси. Из этого числа чехословацких училищ — 255, немецких 118, мадьярских 14, польское 1, украинских 8, русских 2 и французское 1.

Количество средних учебных заведений в республике по сравнению с прежними австрийскими временами увеличилось на пятьдесят новых школ исключительно чехословацких, часть которых возникла вместо упраздненных немецких и мадьярских. Как видно из приведенной статистики количества чешских и иностранных школ, упреки немцев, что чехословацкая республика притесняет культуру других народов — необоснованы. Статистика говорит напротив, что в среднем одна чешская школа приходится в государстве на 34.500 жителей, а одна немецкая на 26.500 немцев. В Праге, столице республики, государство содержит 12 немецких средних школ из 47. В среднем в немецкой школе 157 учеников, на класс 26 человек, а в чешском в среднем 386 учеников — на класс 39 человек. В Австрии же 300.000 венских чехов после забастовки, продолжавшейся целый год, добились на 8.000 чешских детей только 14 бедно снабженных народных школ с преподаванием на чешском языке, но с учителями немцами, которые чешского языка не знают.

В Словакии было до революции 55 средних школ все мадьярские. Теперь там 73 школы, из которых 53 словацкие, 5 немецких, 14 мадьярских и 1 украинская.

В Подкарпатской Руси средние школы также быстро растут: здесь существует — 4 гимназии и 3 педагогических курсов. Из 1893 учащихся — 945 украинцев, 617 мадьяр, 167 евреев, 113 чехословаков, 29 немцев и 22 поляка.

Женским средним школам только во времена республики дана широкая возможность развития. Ныне их имеется 67. Большинство из них постепенно реформируется, превращаясь из лицеев в школы типа мужских училищ.

Особым явлением, которое принесло с собой нынешнее время, являются французская средняя школа в Праге и две русских гимназии— одна реформированная реальная гимназия Земско-городского объединения (Земгора) в Праге — Страшницах с двумя приготовительными и пока только с первыми шестью нормальными классами с 190 учениками и гимназия Всероссийского союза городов в Моравской Тжебове. Эта гимназия имеет два приготовительных класса и с 1-го по 8 класс нор-

мальные гимназические классы, причем 4, 5, 6 и 8 классы имеют по два отделения. Всего учеников 430 из которых 122 девочки.

В настоящее время в чешских средних учебных заведениях является острым вопросом недостаток преподавателей. Этот недостаток находится в связи с быстро растущей школьной сетью. Все словацкие средние школы потребовали значительное число чешских преподавателей, а количество молодых чешских преподавателей пока не увеличивается.

Стремление чешского народа к реформе средних школ проявляется уже давно. Как только в 1848 г. появилась надежда, что чехи приобретут собственные средние учебные заведения, возникли сейчас же вопросы об организации этих школ. Эти вопросы носят на себе характерную для чехов черту — демократичность, т.-е. доступность образования для всех. И до самого переворота, особенно в Праге, устраивались анкеты и дебаты о реформе всех школ, а средних в особенности. Систематическая же работа по реформе школ началась только с 1917 года в «Комитете реформы средней школы». С возникновением Чехословацкой республики чешские педагоги поставили себе задачу выработать план такого среднего образования, которое вполне отвечало бы духу чешского народа, было бы связано с его прошлым и главным образом подготовляло бы молодую интеллигенцию к новому будущему. Когда, наконец, чешское Министерство Народного Просвещения приняло на себя управление чешскими школами, оно и взяло на себя одну из самых важных задач— провести реформу средних школ. Чтобы все, кто интересуется средней школой имели возможность высказать свое мнение, министерством был выработан в 1919 г. список вопросов и объявлен конкурс проэктов реформы средней школы. На основании этого Чехословацкое педагогическое общество Яна Амоса Коменского выработале в 1922 г. обширную анкету. дающую фундамент для дальнейших работ по реформе средней школы. По этому материалу, который находится еще в периоде обработки, можно все-таки составить себе представление о будущем средней школы в республике.

Результаты давних усилий соединить все типы средних школ в один и найти середину между образованием гуманитарным и реальным мы видим теперь в большом количестве реформированных реальных гимназий (175 против 77 реальных училищ и 55 классических гимназий). Кроме того в некоторых учи-

лищах производится опыт построения учебного плана без латинского фундамента, — (в чешской реальной гимназии на Смихове и в реальном училище в Карлине) или с латинским фундаментом (в чешской реальной гимназии в Праге II Кржеменцова ул.). Сущность этого учебного плана сводится к тому, что родной язык, история, география и естественные науки проходились бы с I класса натуральным методом, отвечающим возрасту учащихся. Ученик должен узнать свои окрестности, свое отечество и постепенно расширял бы свои знания знакомством с чужими землями, народами и их историей. Система образования в чехословацких средних школах в настоящее время есть главным образом *интеллектуальная*, стремящаяся прежде всего к достижению знаний. Воспитание остается почти в стороне или же осуществляется только постольку, поскольку отдельные предметы сами действуют воспитывающе, или тогда, когда преподаватели по своей инициативе преследуют воспитательные цели. В силу этого реформа средней школы необходима главным образом со стороны воспитательной, ибо эта часть почти не затронута. В настоящее время развитию воспитательных приемов в чехословацкой школе очень мешает громадное количество учеников в школах и затем отсутствие какой-либо объединяющей идеи. Раньше это была идея религиозная, без которой нельзя себе представить воспитательной работы Коменского, а также школ церковных и монастырских. Если мы теперь требуем воспитания без религии, то нужно найти новую связь, объединяющую все воспитание. Будет-ли это «отечество», как во Франции, или «работа», как в Америке, но достаточно ли этого для народа, история которого имеет смысл религиозный, конечно, это вопрос. Но если раньше принцип воспитания превалировал пред принципом интеллектуального образования, то теперь после мировой войны, которая разрушила порядок вообще и в школе в особенности, усилия поднять вопросы воспитания в школе получают полные права гражданства. Правила морального воспитания возможно осуществить во всех предметах. Однако красивые слова и хорошие примеры не обеспечивают еще создание честного характера. Учитель должен практически вести питомцев к тому, чтоб они приобрели хорошие навыки и с этими навыками ушли из школы в жизнь. Действительным средством в этом направлении может быть ученическое самоуправление, с которым очень возможно связать общественную и филантропическую работу молодежи — ученические товари-

щества и кружки могут иметь глубокое влияние на развитие общественных задатков молодежи.

Нет сомнения, что укрепление духовной природы учеников пойдет вместе с физическим оздоровлением, которому надо уделить особое внимание. Целесообразная гимнастика, игры, умеренный спорт, правильные экскурсии, огородные и ручные работы могут быть полезны не только для физического развития. Во время этих физических упражнений можно лучше узнать характер учеников и найти почву, на которой можно лучше влиять на воспитаника. Для школьной гигиены и физического надзора за учащимися должен быть постоянный школьный врач. Для лучшего ознакомления с жизнью учеников рекомендуется связь школы с родителями. Кроме того превосходные услуги воспитателям может оказать общение друг с другом молодежи разного пола, а также и общество взрослых. Кульминационным пунктом воспитательной системы средней школы должно быть преподавание гражданской науки и морали. Преподавая эти предметы, учитель сам подает примеры благородного гражданского поведения, что обяжет и учеников к такому же поведению, соединяя их в благородной борьбе за истинную гуманность без различия религиозной принадлежности. Введения этого нового предмета в школу требует новое обстоятельство в государстве — предстоящее отделение церкви от государства. Преподавание морали введено в школы во всех почти культурных странах.

В связи с заменой превалирования в учебных заведениях принципа обучения принципом воспитания стоит вопрос об ограничении учебного плана и изменение методов преподавания. Постоянно жалуются и преподаватели, и ученики и родители на перегрузку материала в средней школе. Эта перегрузка заключается и в учебных планах и в самих учителях.

Большой объем учебного плана препятствует ученикам в проявлении самостоятельной работы и заставляет учителей переходить к лекционной системе преподавания, которая исключает самодеятельность учащихся. С большим количеством предметов и широкими программами каждого из них связывается и большое число рабочих часов для учеников. Каждый ученик средней школы имеет больше рабочих часов, чем взрослый человек. Кроме пяти, шести уроков обязательной работы в школе и одного или двух необязательных, ученик дома на подготовку уроков употребляет от 2 до 3-х часов. Кроме того он дол-

жен практически заниматься новыми языками, музыкой и едва-ли ему останется время заняться спортом, исполнить свои обязанности скаута или члена общества «Сокол».

Поэтому в Чехословакии и заграницей, особенно во Франции (министр Bérard ; 1922 г.) настоятельно требуют уменьшения еженедельного количества уроков до 20.

Что касается учебных методов, то они должны базироваться на основе проблемы школы активной, деятельной, трудовой, где ученик приобретает знания путем самостоятельного размышления, а учитель только управляет этой работой.

На учительском съезде в прошлом году господствовало определенное мнение, что дело не только в том, *что* преподается, но и *как* преподается. Метод активного обучения труднее и для учителей и для учеников. Здесь придется больше считаться с индивидуальностью учащихся, а это возможно только при малом количестве учеников в классе и в школах, хорошо снабженных пособиями. Но зато этот метод подготовит гораздо лучше нашу интеллигенцию для жизненной борьбы.

С особым вниманием надо следить за женскими школами. Эти последние являются у нас лишь простой копией школ мужских, хотя наука и опыт заграницей и в Чехословакии показывают, что женское образование надо реформировать при усиленном внимании к особенностям телесного и душевного развития девиц и их роли в жизни. Поэтому мы должны считать совместное обучение не нормой, а только вынужденным явлением, пока еще не поставлено целесообразно дело женского образования. Интересен проэкт немецкого женского лицея в Либерце. Для общего женского образования полагается четырехлетняя общая школа без латинского языка. С пятого года идет бифуркация по четыре класса: на реформированную реальную гимназию и женскую среднюю школу. В последней к нормальным лицейским предметам присоединяются специальные: хозяйственная наука с практическими работами. гигиена детская, уход за ребенком, наука воспитательная, социальное попечение, общая гигиена и уход за больными. Такая школа хочет дать и современной женщине образование в чисто женском направлении.

С реформой средней школы связана и реформа учительских семинарий. Все повышающийся уровень народного образования требует от учителя академического образования. В 1917 году профессор Дртина и правительство предлагали присоединить к реформированной четырехлетней академии двухлетнюю

семинарию. Но учителя отвергли это предложение и настаивают, с профессором Каднером во главе, на требовании остановиться на средней школе и на самостоятельной двухлетней высшей педагогической школе. Еще хуже обстоит дело с подготовкой профессоров средних школ. Университет дает специальную подготовку что касается научных предметов. Необходимо. чтобы часть университетского курса была отведена предметам, подготовляющим к педагогической деятельности. Необходимо также, чтобы студенты, подготовляющие себя к педагогической деятельности, под руководством опытных методистов усвоили методики своих предметов. Наилучшим средством для этого является подготовительная работа окончивших курс общих наук в образцовых школах, где практикующийся может на опыте лучше усвоить применение того или другого метода. Или же педагогика будет преподаваться в университетах теоретически и практически, а экзамен по ней будет сдаваться после двухлетнего преподавания в средней школе.

Подводя итоги всему сказанному, мы приходим к тому, что

1. Реформа средней школы должна вырости органически из настоящих школ; систему их надо упростить, чтобы было меньше различных типов школ. Ученики должны приобрести общее образование, нужное для жизни. Это образование должно быть идеально чешским, основанным на родных языках — чешском и словацком и на отечественной истории.

2. Выдвинуть воспитание гражданское и моральное.

3. Родному языку должно быть уделено болыпее количество уроков.

4. Сократить количество уроков в неделю.

5. Количество уроков классической филологии должно быть соразмерно остальным предметам.

6. Необходимо в преподавании выдвинуть активность и самодеятельность учащихся.

7. Физическое воспитание должно занимать особое место.

8. Средняя школа должна быть восьмиклассной.

9. Средняя школа должна иметь единое основание общеобразовательное с бифуркацией в старших классах.

10. Взаимоотношение между предметами должно определяться общеобразовательными целями.

11. Необходимо, чтобы учителя народных школ были более

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 79 - 98

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

научно образованными, а учителя средней школы имели бы лучшую педагогическую подготовку.

Мы, чешские профессора. твердо уверены, что нашу среднюю школу в ближайшем будущем ожидают широчайшие небывалые переспективы. Мы уверены, что работа чешских профессоров распространится по всей Чехии и воспитает всю нашу даровитую молодежь так, что из нее выйдет такая интеллигенция, которая будет уметь работать, будет радоваться жизни и явится примером для всего народа.

Dr. Václav Melichar.

История русского правописания и основы новейшей его реформы.

Русская орфография имеет длинную историю. Как известно, всякое письмо при своем возникновении старается точно передать звуки того языка, для которого оно составлено. В это время устанавливается написание существовавших тогда слов. Последующие грамотники стараются писать слова так, как их писали раньше, несмотря на то, что произношение их с течением времени изменяется. Такое написание слов называется историческим. — При своем возникновении письмо по большей части передает слова так, что ясно видны следы их состава, отношения к тем же словам в родственных языках и происхождения. Такая передача слов называется этимологической, а лежащий в ее основе принцип — этимологическим; при них стараются писать так, чтобы отдельной формальной принадлежности разных слов соответствовало, по возможности, всегда определенное сочетание букв, ср., напр., „без“ в „без него“, „без того“, „бестолковый“, хотя в последних двух случаях „без“ произносится как „бес“.

Но не всегда удается выдержать при написании слов этимологический принцип. Иногда последующее произношение слова настолько сильно уклоняется от первоначальнаго произношения, что приходится делать отступления от первоначального написания слова, руководясь при этом новым произношением слова или, как говорят, фонетическим принципом. Отступления от этимологического принципа в пользу фонетического делались уже в церковно-славянском письме, в котором в известных случаях встречаем написание „бес“ вместо „без“ и т. д. В русском же письме таких отступлений, принятых, притом всеми, имеется гораздо больше. Так, согласно с этимологическим принципом, мы пишем, того, этого, живота, сделать, человек, вторник, конечно, боишься (хотя произносим: таво, этава, жывата, зделать, чилавек, фторник, канешна, баисься); но мы говорим и пишем — царь, изба, хорь, чан, пчела, зги (зги не видать), Брянск, теперь, покамест, стакан, слушаюсь и т. д., вместо прежних цьсарь, истъба, дъхорь, дъщан (от „дъска“), бъчела, стьга (ср.

малор. „стежка"), Дьбрянескъ (от „дверь"), топерьво, по ка места, дьстъканъ, слушаю-государь. Следуя фонетическому принципу, мы пишем приставки раз, воз, низ, из перед известными согласными через с (исход, восток), а не через „з"; в причастии прош. времени страдательного залога мы пишем два „н" вм. необходимого этимологически одного „н" (сказанный, сделанный, вместо прежних сказаный, сделаный); пишем с измененными неударяемыми гласными стакан, барсук, касатка, колодезь, десна, полымя (вместо: стокан, борсук, косатка, колодязь, дясна, поломя). Согласно с этимологией мы употребляем „ѣ" в большинствѣ случаев правильно (бѣсъ, бѣлый, женѣ), но согласно с фонетическим принципом пишем — недро, песок, прилежно, блеск, семья, мелкий, колыбель, гибель, обитель через „е". Уже из этих немногих примеров мы видим, что русское правописание, употреблявшееся, казалось, устойчиво, на самом деле являлось не строго этимологическим, так как в нем было сделано много отступлений от этимологического принципа под влиянием принципа фонетического, иными словами, вследствие того, что живое произношение русского народа в соответствующих случаях слишком далеко уклонилось от первоначального произношения.

Изменение русского правописания, как и русского языка, происходило постепенно, но неуклонно; своими новшествами оно закрепляло, хотя и со значительным иногда опозданием, соответствующие изменения самого языка. На эту постепенность и вместе с тем неуклонность указывает история употребляющейся у нас до настоящего времени так называемой Кирилловской азбуки.

С оффициальным принятием около 988 года русскими христианства на Русь перешли из Болгарии книги, написанные, по нынешней терминологии, кириллицей. (С этого времени кириллица удержалась на Руси до сих пор, хотя рядом с ней древним русским была известна и глаголическая азбука, зашедшая на Русь из Моравии или Болгарии).

Изобрѣтенная в Болгарии для передачи звуков древнего церковно-славянского языка, кириллица достаточно удовлетворительно передавала звуки этого языка.

Оговариваюсь, что и в этом отношении в ней были некоторые недостатки, объясняющиеся главным образом чересчур точным подражанием греческому алфавиту. При применении же кириллицы для передачи звуков русского языка оказалось, что для русского языка она менее пригодна, чем для церковно-сла-

вянского языка. Во-первых, на русской почве оказались лишними не только те буквы, которые были лишними и на болгарской почве (три буквы для звука „i“, две для „о“, две для несуществовавшего у болгар звука „f“, затем буквы ѯ и ѱ), но также стали, лишними юсы большой и малый (ѫ, ѭ, ѧ, ѩ) и „зѣло“ S (=дз), так как соответствующих звуков в русском языке не было. Во-вторых, некоторые буквы на русской почве стали обозначать другие звуки, чем на болгарской почве: „щ“, произносившееся в Болгарии, как „ш т“, стало произноситься на Руси, как „ш ч“; также „ѣ“ стало обозначать на Руси несколько иной звук, чем в Болгарии. И в-третьих, в ней не было буквы для обозначения неслогового „ь“, появившегося в русском языке в начале исторической его эпохи. Вследствие этого с 12 века в русском письме произошли некоторые изменения: большие юсы перестали употребляться, зѣло употреблялось только в значении цифры 6, редко употреблялись „i“, „ѵ“, „ѡ“, „ѯ“, „ѱ“, „ѳ“. В 14 веке, русская графика обнаруживает достаточную последовательность и независимость. Она совсем изгоняет большой юс „ѫ“; по-своему различает буквы „ѩ“ и „ѧ„ ставя первую в начале слога (ѩзык, ѩко), а вторую после согласных (садѧ, тѧ, конѧ) и совсем вытесняя „ѧ“ в древнем значении „ę“; употребляет только начертание „ъı“, забывая начертание „Ы“; правильно и постояннно пишет ер, ор, ол в таких словах как верхъ, церковь, волкъ, торгъ; ставит „ю“ после мягких шипящих и аффрикатов „Ч“ и „Ц“.

Но с конца 14-го века отчасти под юго-славянскими (болгаро-сербским) влиянием, отчасти под влиянием возродившегося стремления к старине произошла резкая перемена в русском правописании, отразившаяся даже на русском литературном языке. Так, опять вошла в употребление буква юс большой „ѫ“, буква „У“ заменилась старыми сложными сочетаниями оу, ѹ; „Т“ стало изображаться в виде повернутого кверху „Ш“ или даже 7 (семерки); „Ъı“ и „Ъ“ стал заменяться по примеру сербов через „Ы“ и „Ь“; буква зѣло „S“ опять получила значение буквы; „i“ стало ставиться исключительно перед гласными в то время, как раньше оно употреблялось только при необходимости выгадать место в конце строки; над буквами появилось масса надстрочных знаков и чуждые русскому языку ударения (искóни вóда и т. п.). Под влиянием этого правописания стал изменяться и язык памятников: вмѣсто ѧ стали писать „а“ (моа, добраа); русские полногласные формы заменялись юго-славянскими (вместо „городъ“, „холодъ“ появились „градъ“, „хладъ“); русские сочетания ор,

ер, ол, ел, заменяются югославянскими: ръ, рь, лъ, ль (гръдъ, мрьтвъ, влъкъ); появляются нестяженные формы в именах прилагательных (добрааго, доброуоумоу) и в переходящем времени глаголов (отвращааше, прихождаахъ). Употребляются в правописании и языке русских рукописей особенности тогдашнего болгарского языка: смешение между собою юсов, а также „ы“ с „и“, „ѣ“ с „я“; появляются формы вроде „сыновомъ“, „сыновѣхъ“ и т. д. Стечением времени это возвращение к старине, как и самое юго-славянское влияние, ослабело, и в 16 веке наше правописание опять приближается к живому русскому языку. Несмотря на возврат с конца 14 века к старине, на Руси в то же время появились в правописании два новшества. Именно в это же время русские сознали необходимость обозначать на письме те два звука, для обозначения которых в кириллице не было букв, именно „э“ и „γ“ *). Поэтому в Московской Руси с 15 века появляется для обозначения первого звука, буква „Э“, заимствованная, повидимому, у юго-славян, которые могли взять ее из глаголицы; второй же звук стали обозначать в юго-западной Руси через букву „Г“, а употреблявшийся только в иностранных словах звук „г“ стал передаваться через „КГ„ (Жикгимонтъ).

С половины 17-го века в Московской Руси сказывается довольно большое влияние на тогдашний русский литературный язык юго-западных русских ученых, вызванных с разными целями в Москву,

Тогдашнее, уже сильно развитое национальное чувство великорусовъ скоро ограничило это влияние. Мало того: вскоре было признано возможным не считать проступком описки, сделанные кем нибудь под влиянием родного великорусского говора. Именно во второй половине 17 века царь Алексей Михайлович издал следующий указ: „буде кто въ челобитьѣ своемъ напишетъ въ чьемъ имени или прозвищѣ, не зная правописанія, вмѣсто „О“ — „А“, или вмѣсто „А“ — „О“, или вмѣсто „Ъ“ — „Ь“, или вмѣсто „Ѣ“ — „Е“, или вмѣсто „И“ — „І“, или вмѣсто „У“ — „О“, или вмѣсто „О“ — „У“, иныя въ письменахъ нарѣчія, подобныя тѣмъ, по природѣ тѣхъ городовъ, гдѣ кто родился, и по обыклостямъ своимъ говорить и писать навыкъ,

*) В современном русском языке такое длительное (фрикативное) „Г“ слышится в немногих словах; ср., напр., произношение слова Бога, богатый.

тово въ безчестье не ставить“ (Полное собрание законов Т. I. N 507).

При Петре Великом прежняя кирилловская азбука подвергалась многократным изменениям, отразившимся как на внешнем виде, так и на составе ее. Первоначально при Петре Великом кириллицей печатались как духовные, так и светские книги. Но с 1699 года начали появляться в Амстердаме, с разрешения царя, светские русские книги, напечатанные в типографии Тессинга особым шрифтом. Этот шрифт, удерживая ряд церковно-славянских букв („ѧ“, „ѡ“, „ѯ“, „ѫ“), по внешнему виду был очень похож на латинский. Под влиянием этого шрифта царь поручил в Амстердаме составить образец новой азбуки, который в 1707 г. был доставлен в Россию и послужил, после небольших изменений, сделанных самим царем, для отливки в Московской Синодальной типографии словолитцем Михаилом Ефремовым нового шрифта, называемого теперь гражданским. В этом Ефремовском шрифте буквы были похожи на современные строчные: „Э“ изображалось через „Е“, а „З“ через „S“; букв „Й“, „И“ „V“ и „Ф“ не было совсем. Им были напечатаны в 1708 г. две первые напечатанные в России светские книги. В начале 1710 г. Петр В. опять просмотрел гражд. шрифт и велел печатать им светские книги. В этом шрифте нет „ѿ“, „ѳ“ и „ѣ“, но оставлены из церковно-славянского шрифта буквы „S“ „И“, „ѵ“, „Ф“, „ѯ“, и „V“; кроме того, было вновь введено „Э“ вместо Ефремовскаго „Е“.

Утвержденная Петром В. гражданская азбука еще дважды подвергалась большим изменениям. В 1735 году распоряжением Академии Наук „ѯ“, „V“ и „S“ были исключены, а была введена буква „Й“. В 1758 году „Российское собрание“, учрежденное при Академии Наук, окончательно установило гражданскую азбуку. Для обозначения звука „И“ были оставлены все три буквы „И“, „I“, „V“, не считая „Й“, при чем было указано: перед согласными ставить „И“, перед гласными — „I“, в иностранных словах „V“; для обозначения „о“ после йота и мягких согласных было введено начертание „IO“, замененное Карамзиным через „Ё“. С того времени состав гражданской азбуки до циркуляров Министра Народнаго Просвещения проф. А. А. Мануилова от 17 мая 1917 года за N 5456 и от 22 іюня 1917 года за N 6717 о новом правописании не изменился; только одна ижица почти совсем перестала употребляться. Таким образом главным результатом всех преобразований со времени Петра В. в области русской азбуки явилось изменение внешней формы букв.

Звуковые требования литературного русского языка получили небольшое удовлетворение: для обозначения „О“ после йота (j) и после мягких согласных было введено сочетание „IO“, замененное Карамзиным через „Ё“, а для обозначения „е“, стоящего не после йота и не после мягких согласных, введена буква „Э“.

По отношению к звукам современного русского литературного языка общепринятая до последнего времени гражданская азбука страдала несколькими недостатками. Прежде всего в ней имеются лишние буквы: 1) не обозначающие в настоящее время звуков „Ъ“ и „Ь“; 2) являющиеся вторыми или третьими при обозначении одного и того же звука: „Е“ и „Ѣ“; „И“, „I“ и „V“, „Ф“ и „Θ“. Затем в ней нет букв для обозначения: 1) так называемых неопределенных гласных, являющихся в словах без ударения, 2) согласного „j“ (jego, jož, mojix), 3) согласного „ɣ“ (toɣda, ɣdē). Наконец, в ней не отмечаются отдельными буквами: 1) „Е“ широкое и узкое („бред“ с „е“ широким и „бредить“ с „е“ узким, бѢл и бѢль, этот и эти) и 2) твердые и мягкие согласные: „ба“ и „бя“ (т. е. (ba ba), „да“ и „дя“ (da и da), „ду“ и „дю“ (du и du) и т. д.

Так как, с развитием просвещения русского народа и увеличением числа ученых специалистов и учителей, недостатки гражданской азбуки стали сознаваться все сильнее, то это привело, наконец, к мысли о необходимости коренной реформы ее и всего русского правописания.

Инициатива коренной реформы русскаго правописания принадлежит учебному отделу Московского Общества Распространения Технических Знаний и возникшему при Московском Университете Педагогическому Обществу. С начала 1900 года стала работать специальная комиссия при этом Обществе по упрощению русской орфографии под председательством профессора Р. Ф. Брандта. В состав ее вошли преподаватели русского языка и словесности С. Г. Смирнов, И. П. Казанский, Н. Г. Баженов и П. Н. Сакулин; кроме того они пользовались также научной помощью известного лингвиста, академика Ф. Ф. Фортунатова. Доклад комиссии с несколькими изменениями был утвержден Московским Педагогическим Обществом 5 мая 1901 года.

Комиссия предлагала исключить из состава русской гражданской азбуки буквы „Ѣ“, „Ъ“, „Ь“, „V“, „I“ и „Θ“ и произвести целый ряд других орфографических упрощений в области фонетики и в области морфологии. (В ее проэкте было допущено

несколько весьма существенных отступлений от существующих форм, которые не оправдывались необходимостью и могли бы значительно затруднить усвоение учащимися новых правил, как, напр.: окончание родительного падежа прилагательных на ово и ево, имен. множ. ч. прилагательных на ыи, ии, уничтожение буквы „Ь“ после „Ч“ и „Щ“ и в окончании ТЬСЯ, употребление „Ь“ внутри слов в разделительном значении и т. д.).

Предложенная Московским Педагогическим Обществом реформа русского правописания встретила различный прием. Отрицательно к ней отнеслось, напр., Особое Совещание при Русском собрании, но в защиту ее, за исключением частностей, выступило педагогическое общество при Казанском Университете и Историко-филологическое Общество при Новороссийском Университете.

В 1904 году вопросом об упрощении русского правописания занялась специальная комиссия при Академии Наук, состоявшая под председательством Президента Академии Наук. В ней участвовало 50 лиц: академики, профессора, приват-доценты, преподаватели средней и начальной школы, представители литературы, делегаты различных ведомств и органов печати. На первом ее заседании 12-го апреля 1904 года единогласно было признано желательным упростить русское правописание и значительным большинством голосов было постановлено исключить буквы „Ъ“, „Ѣ“, „Ѳ“, и одно из начертаний для звука „і“. Об исключении ижицы не приходилось говорить, так как она сама собой вышла из употребления и еще акад. Грот писал в своем руководстве „Русское правописание“, что „ижица может считаться исключенной из русской азбуки“.

Избранная в том же заседании Подкомиссия получила поручение выработать проэкт дальнейших упрощений русского правописания. В нее под председательством акад. Ф. Ф. Фортунатова, вошли: Шахматов, Соболевский, Корш, Сакулин, Бодуэн-де-Куртенэ и Брандт, а в качестве кандидатов: Булич, Каринский и Кульман. Напечатанное в мае 1904 года „Предварительное сообщение“ Подкомиссии в некоторых подробностях существенно разошлось с постановлениями Московского Педагогического Общества, ограничив их с согласия представителей этого общества. Вызванные „Предварительным сообщением“ замечания были рассмотрены Подкомиссией в декабре 1904 года.

Так как событиями общественно-политической жизни обна-

родование решений Подкомиссии было задержано, то с 1907 г. в Академию Наук стал поступать целый ряд заявлений по поводу орфографической реформы. Одни из них настаивали на скорейшем проведении ее в жизнь; среди них обращает на себя особое внимание заявление, подписанное 315 членами Государственной Думы, признававшими вопрос об упрощении русского правописания в высшей степени неотложным; другие из них выражали пожелание, чтобы по крайней мере были уничтожены буквы „Ѣ“, „Ѳ“, „І“ и „Ъ“ в конце слов. Из последних обращает на себя внимание докладная записка 134 учителей и учительниц, присутствовавших на учительских курсах, руководимых Вахтеровым. В ней указывается, что орфография исчезает очень быстро в первый же год по окончании курса начальной школы, и что 50 проц. ошибок учащихся в начальных школах приходится на буквы „Ѣ“, „Ѳ“, „І“ и „Ъ“ и на правила об окончаниях именительного и винительного падежей множественного числа имен прилагательных. „Дальнейшее упрощение современной орфографии еще более сократило бы число возможных ошибок. И тогда большая часть времени и сил, употребляемых теперь миллионами учеников начальной школы на изучение современного правописания пошли бы на приобретение более ценных знаний и навыков, а дети выходили бы из школы более развитыми и любознательными“.

Только в декабре 1910 года, т. е. через 6 лет орфографическая подкомиссия Академии Наук снова приступила к пересмотру своих предположений и к окончательной формулировке постановлений, при чем приняла во внимание все замечания, доставленные ей с декабря 1904 года. Результатом ее работ явились: „Постановления Орфографической Подкомиссии“, которые были напечатаны в 1912 году и должны были составить доклад в Комиссии о русском правописании в Академии Наук.

Так как указанные постановления орфографической подкомиссии не получили тогда окончательного утверждения, то с 1913 года в Академию Наук опять поступают от частных лиц и учреждений ходатайства о скорейшем упрощении русского правописания. Состоявшийся на Рождестве 1913 года в Петербурге Первый Всероссийский Съезд по вопросам народного образования принял ряд резолюций, в которых указывается на необходимость скорейшего осуществления орфографической реформы и высказывается пожелание, чтобы современная печать, не ожидая оффициального утверждения реформы орфографии,

практически приступила к ее проведению и в первую очередь изъяла бы из употребления буквы: „Ѣ“, „І“, „Ѳ“ и „Ъ“.

Точно также обращает на себя большое внимание ходатайство Первого Всероссийского Съезда Преподавателей русского языка средней школы, состоявшегося на Рождестве 1916 года в Москве. На съезд были присланы родительскими организациями, педагогическими советами учебных заведений и учащими низших учебных заведений многочисленные заявления о необходимости скорейшего упрощения правописания в интересах русской школы. Съезд, состоявший из 1090 членов, пришел к единодушному решению, что, в интересах русской школы и всей национальной культуры, необходима скорейшая реформа русского правописания в том направлении, какое было указано проэктом Орфографической Подкомиссии при Академии Наук, изданным в 1912 году.

Наконец, 11-го мая 1917 года Особое совещание при Академии Наук под председательством академика А. А. Шахматова признало своевременным и целесообразным ввести в русском правописании упрощения, основанные на работах Орфографической Комиссии и состоявшей при ней Подкомиссии. В виду этого 17-го мая 1917 года Министр Народного Просвещения проф. А. А. Мануилов циркуляром за N 5456 предложил учебным заведениям принять меры к осуществлению намеченной особым совещанием реформы русского правописания безотлагательно, с начала будущего учебного года. Затем в циркуляре от 22 июля 1917 г. за N 6717 Министерство указывает порядок, которого надо придерживаться при проведении в жизнь школы этой реформы*).

Одни из этих постановлений Особого Совещания при Академии Наук не возбуждают никаких сомнений, так как они только закрепляют на письме те изменения в языке, которые произошли давно, или же устраняют совершенно лишние буквы, упрощая наше письмо без вреда для понимания читаемых слов.

Так, замена буквы „Ѳ“ через „Ф“ и замена буквы „І“ через „И“ устраняет из русской азбуки буквы, которые были в ней лишними с самого начала применения кирилловской азбуки к русскому языку. Исключение буквы „Ъ“ в конце слов и частей сложных слов с сохранением ее в качестве относительного знака в середине слов закрепляет на письме исчезновение соответствующего слабого гласного, закончившееся за 500 или 600

*) Все правила реформированного правописания приведены в 1-ой книге „Русской школы за рубежом“.

лет до нашего времени. Введение буквы „Ё“ вместо „Е“ в известных случаях закрепляет процесс, начавшийся в русском языке с давнего времени. Правило о писании всех приставок ИЗ-, ВОЗ-, ВЗ-, РАЗ-, НИЗ-, БЕЗ-, ЧРЕЗ-, ЧЕРЕЗ-, с З перед гласными и звонкими согласными и с С перед глухими согласными (в том числе и перед С), устраняет из школьной грамматики чисто искусственное исключение относительно приставок БЕЗ- и ЧРЕЗ-, противоречившее одинаковому произношению их наравне с остальными приставками. Написание окончаний -ЫЕ, -ИЕ вместо -ЫЯ, -ІЯ в именит. и винит. падежах множ. числа женского и среднего родов прилагательных, причастий и местоимений избавляет русскую грамматику от русского чтения церковно-славянской формы, не существовавшей в русском языке, и удерживает соответствующую русскую форму, уже давно известную школьной грамматике. Точно также написание ЕЕ вместо ЕЯ избавляет нас от древне-церковно-славянской формы, никогда не существовавшей в живом русском языке, и сохраняет нам подлинную русскую форму род. падежа жен. рода этого местоимения, употребляющуюся теперь в значении и родительного и винительного падежей един. числа на подобие мужеского рода того же местоимения и вообще имен мужеского рода, когда речь идет об одушевленных предметах (я живу в его доме, я увижу его и т. д.). Написание ОНИ и ОДНИ и т. д. вместо ОНѢ, ОДНѢ и т. д. является выбором наиболее частого в языке из двух варьянтов, употребляющихся в настоящее время в русском языке безразлично в приложении ко всем трем родам, а не к некоторым, как до сих пор учила школьная грамматика.

Только четыре из 13 постановлений Комиссии могут возбудить некоторое возражение. При этом два из них возбуждают возражения, так сказать, формального характера. Так разрешение слитного и раздельного написаний наречий, состоящих из сложения существительных, прилагательных и числительных с предлогами, удерживает пестроту в правописании, наблюдающуюся в настоящее время в этом отношении и объясняемую тем, что процесс перехода указанных сложений в наречия не вполне завершился в языке, и тем, что в языке эти сложения употребляются как в значении наречий, так и без этого значения. На возражение формального характера вызывает и правило присоединять к следующей гласной только последнюю согласную из целой группы согласных: это поведет к разрыву на письме согласс-

ных, принадлежащих к одному и тому же суффиксу, напр., русский, богатст-во (вместо рус-ский, богат-ство).

Только два из этих постановлений возбуждают сомнения:— не преждевременно ли они проводятся в жизнь в виду того, что они закрепляют на письме явления, еще не закончившиеся в языке.

Так замена на письме буквы „Ѣ“ через „Е“ предполагает, что таковая замена произошла во всем русском языке. На самом же деле она имеет место только в южно-великорусских и средне-великорусских говорах и в юго-восточной (поволжской) части северно-великорусских говоров, а также в бело-русских говорах; между тем как во многих северно-великорусских говорах „Ѣ“ произносится в известных положениях, как „I“ или даже „IE“ (последнее произношение наблюдается в олонецких говорах); точно также в малорусском наречии (в России, Галиции, Буковине и Угорской Руси) „Ѣ“ произносится, как „I“ или “IE“. Иными словами, почти половина русского населения произносит „Ѣ“ иначе, чем другая половина ее и чем люди, получившие образование, вследствие чего она в виду замены „Ѣ“ через „Е“ будет чувствовать некоторое затруднение при получении образования по новым книгам. Но если принять во внимание, что произношение „Ѣ“, как „Е“, принятое в общерусском литературном языке, распространяется путем мещанских говоров, военной службы и школы по всей России, в том числе в северных и малорусских областях России. то приходится заключить, что будущее принадлежит этому именно произношению. Поэтому вполне можно помириться с проведением его в русское правописании, тем более, что оно избавляет от излишних ошибок ту часть населения России, которая уже усвоила такое произношение.

Точно также некоторые сомнения возбуждает и написание в родительном падеже един. числа прилагательных, причастий и местоимений окончаний — ОГО, — ЕГО вместо — АГО, — ЯГО. Окончания — ОГО, — ЕГО, идущие из местоименного склонения, не являются исключительными в русском языке: рядом с ними существуют старые окончания прилагательных и причастий — АГО, — ЯГО и новые окончания ОВО, ОВА, идущие из южной части северно-великорусских говоров и распространившиеся в настоящее время уже в средне-великорусских переходных говорах и в северной части южно-великорусских. Но, так как окончания ОГО, — ЕГО более распространены, чем другие окончания,* то можно помириться и с их введением в новое правописание.

*) Сомнения могут быть только относительно окончания — ЕГО.

Из сказанного выше об истории русского правописания и об основаниях новейшей реформы его видно: 1) что русское правописание, вследствие изменений в языке, изменялось постепенно все время, начиная с 12 и даже 11 века; 2) что современная реформа его является только одной из ступеней этого постепенного изменения; 3) что она ведет к несомненному упрощению, а следовательно и облегчению правописания, устраняя в большинстве случаев излишние буквы и привитые русской грамматике чисто искусственным путем формы и 4) что новое правописание, несмотря на кажущуюся преждевременность и непоследовательность некоторых немногих своих правил, представляет несомненный прогресс по сравнению со старым правописанием. Все эти соображения приводят меня к выводу, что необходимо оставить в русской школе новое правописание, которое проводится в ней на территории России и отчасти и заграницей в течение уже пяти учебных годов, и не возвращаться к менее совершенному старому правописанию.

В заключение необходимо сказать несколько слов по поводу упрека в том, что новое правописание является будто бы умышленным искажением правописания и языка Пушкина, Лермонтова, гр. Льва Толстого, Тургенева, Чехова и других писателей. Этот упрек обнаруживает у лиц, делающих его, незнакомство как с историей русского правописания, так и с историей русского литературного языка. О том, что русское правописание менялось непрерывно с 11 и 12 веков и что настоящая реформа его является только последней ступенью в этом направлении, было сказано достаточно и потому возвращаться к этому не приходится. Изучение же правописания и языка наших писателей показывает, что правописание и язык даже одного и того же писателя, как напр. Пушкина и Лермонтова, менялись ими самими; что о подлинном правописании и языке наших писателей нельзя судить по позднейшим печатным изданиям, старающимся исправить кажущиеся ошибки писателя, а необходимо изучать их по собственноручным рукописям писателя; и, наконец, что правописание и язык разных писателей различны. Вследствие всего этого на авторитет наших писателей при защите старого правописания ссылаться неудобно.

Проф. А. Григорьев.

К открытию Русского Педагогического Института в Праге.

Среди пожеланий, привезенных делегатами с мест на Пражский Педагогический Съезд, одним из самых настойчивых и общих всем делегациям русского зарубежного учительства было пожелание об открытии Русского Педагогического Института. В этом пожелании русского учительства сказалось не только забота его об улучшении зарубежной школы, в целом ряде государств страдающей от отсутствия надлежаще подготовленных педагогов, но и тревога за будущее русской школы заграницей, призванной обслуживать не только эмиграцию в узком смысле слова, но и многочисленное коренное русское население, связанное с Россией вековыми историческими узами и подвергающееся, в лице подрастающего поколения, опасности денационализации.

Кто станет на место тех, кому осталось еще так не долго жить и работать на своем посту, отстаивая русскую культуру в соседних с Россией государствах и в Европе?

В Советской России высшее педагогическое образование окончательно разрушено, испытав на себе более всех других видов высшего образования коммунистический эксперимент. Да и независимо от этого не смогут педагоги из России пополнить собою кадров русской зарубежной школы. Оканчивающие же иностранные высшие учебные заведения менее всего смогут применить свои знания к педагогической деятельности в русской школе, требующей особенно хорошего знания русской культуры и жизни и русской педагогической традиции.

Русский Педагогический Институт в Европе есть поэтому одно из самых насущных требований зарубежной школы. Это есть вопрос ее дальнейшего существования и вместе с тем вопрос судьбы всего русского дела на бывших окраинах России.

По счастью вопрос этот получил разрешение. С нескрываемым удовлетворением заслушали члены Съезда доклад об учреждении в центре русской академической жизни в Европе, в Праге, Высшего Русского Педагогического Института, прочитанный директором его проф. С. А. Острогорским. Названный именем великого чешского педагога Институт этот учрежден на

средства чешского правительства. Этим актом достаточно увенчивается то дело бескорыстной помощи русскому народу в его несчастьи, которое с такой энергией развило правительство братского нам народа. Только с учреждением высшего педагогического учебного заведения может быть обеспечено действительное существование русской зарубежной школы и, следовательно, всех других поддерживаемых чешским правительством образовательных учреждений. Ибо и в культурной жизни имеет место закон, аналогичный основному закону гидростатики: орошаемая культурой плоскость тем больше, чем выше стоят источники орошения. То, к чему в вопросе об организации высшего педагогического образования пришла педагогическая мысль Запада и русский опыт педагогических учебных заведений, диктовалось в данном случае самими условиями сложившейся обстановки. Русск. Педаг. Институт Яна Коменского в Праге задуман не как самостоятельное высшее учебное заведение, заменяющее собою высшее научное образование, а как дополнительный Институт, прохождение курса которого предполагает уже полученное в университете факультетское образование.

Такая постановка дела была вызвана. конечно, прежде всего практическими соображениями: учредить дополнительный к университету Педаг. Институт представлялось делом гораздо более осуществимым, чем организация заменяющего университетское образование высшего педагогического заведения, особенно при наличии рядом прекрасно оборудованных университетов, в которых русская молодежь может свободно получать высшее научное образование.

Но и независимо от этого, по существу, такая постановка дела представляется, несомненно, наиболее правильной. Учитель есть прежде всего живой носитель научного предания. Приобщиться же к научному преданию возможно лишь в университете, представляющем собой очаг научного знания, изучение которого не ограничено в нем никакими посторонними науке соображениями профессионально-практического характера. Изучать науку в меру подготовки к будущей педагогической профессии, — это значит заранее предвзято подойти к ней, усвоить некоторую сумму сведений, но не приобщиться к потоку научного мышления и творчества эпохи, в чем собственно и заключается высшее научное образование. Чтобы быть живым носителем научного предания, научного духа, что-

бы не подпасть в своем преподавании власти догмы и механизма, учитель должен провести несколько лет именно в университете: только здесь, в атмосфере бескорыстно культивируемого научного интереса, в сообществе с товарищами, собирающимися избрать в будущем самые различные профессии, сможет он на всю жизнь зарядиться духом научного воодушевления и искания.

Но не только это одно обстоятельство требует предпочесть *примыкающий* к университету педагогический институт *заменяющему* его специальному учебному заведению. Педагогическое образование ныне все более дифференцируется. Кроме учителей естествознания и математики, языка и истории (специальности, соответствующие обычным двум отделениям специальных педагогических учебных заведений) ныне необходимы преподаватели технических предметов, преподаватели-агрономы, педагоги-врачи, школьные администраторы, обладающие юридическим и экономическим образованием. Для подготовки всех их специальное педагогическое учебное заведение должно было бы по полноте обеспечиваемого им научного образования превратиться в университет, включающий в себя все факультеты.

Не проще ли и не правильнее ли выделить специально педагогические дисциплины в особый курс, разнообразные варианты которого могут примыкать к курсу любого факультета, как университета, так и высшей технической школы?

В Западной Европе и Америке организация высшего педагогического образования и развивается поэтому ныне все более в указанном направлении *дополнения* научного университетского курса специальным педагогическим.

Так в Центральной Европе (Германии, Швейцарии, Австрии) специальные педагогические кафедры и семинарии входят в состав факультетов университета. В Англии и Америке они выделены большей частью в особые педагогические колледжи, которые являются органами университета и прохождение курса которых предполагает одновременное или предварительное прохождение научно-факультетского курса. Даже во Франции знаменитая Ecole Normale никогда, однако, не бывшая узким специально педагогическим заведением, все теснее связывается с Сорбонной, курсы и занятия которой посещаются ее питомцами. И у нас в России высшее педагогическое образование в последнее десятилетие до Революции все более и бо-

лее сосредоточивалось в дополнительных к университетскому курсу учебных заведениях и курсах, обходя немногие существовавшие у нас специальные педагогические институты, заменяющие собою университеты. Только проникнутая узким духом профессионализма (свойственным впрочем всякому абсолютизму) университетская политика Советской власти вернулась вновь к идее заменяющих университеты специальных педагогических институтов, явно стремясь даже оба теоретические факультета университета превратить в специальные школы, выпускающие «работников просвещения».

Поэтому, повторяем, организация Русского Педагогического Института в Праге, как дополнительного к университетскому курсу учебного заведения, оправдывается не только обстоятельствами сложившейся обстановки, но и идеальным существом дела. Следовало бы только, на наш взгляд, допускать в студенты Института не только лиц, уже кончивших высшее учебные заведения, но и состоящих еще студентами других факультетов. Одновременное прохождение факультетского курса с педагогическим, особенно если у соответствующих лиц имеется уже некоторый педагогический стаж, не только не помешает делу, но сможет внести и в изучение им педагогических наук бескорыстный интерес чистого научного искания.

Каков же круг педагогических дисциплин, обеспечить преподавание и научную разработку которых составляет задачу Педагогического Института?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо хотя бы в общих чертах установить место педагогики в системе знания, различить основные проблемы педагогики и выяснить связь ее со смежными с нею дисциплинами. Мы ограничимся здесь лишь самыми общими и притом наиболее бесспорными положениями, тем более, что в другом месте мы имели уже случай подробно обосновать и развить предлагаемый здесь взгляд на строение и преподавание педагогической науки *).

За исключением только самых крайних представителей экспериментальной педагогики все согласятся с тем, что научное осознание образовательного процесса, в чем заключается задача педагогики, предполагает как знание целей, так и знание материала образования. Познать цели образования, — это

*) Срв. нашу книгу «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Берлин 1923. «Слово». Особенно введение и главы XII и XIV.

значит познать цели культуры, приобщить к которой новые поколения и составляет последнюю задачу образования. Познание культуры в ее целях, смысле и составе было всегда исконной областью философии. Отсюда тесная связь между педагогикой и философией, между историей педагогических учений и историей философии, неоспоримая даже для тех, кто не идет так далеко, чтобы самое педагогику определять, как прикладную философию(что нам лично представляется единственно правильным).

В той или иной мере поэтому научное изучение педагогики предполагает философское образование. Философские науки могут быть определены как обосновывающие педагогику науки.

Некоторый минимум философского образования должен предварять поэтому изучение специально педагогического цикла дисциплин.

С другой стороны, учение о составе культуры и о вытекающих из него более конкретных задачах образования, т. е. рассмотрение образовательного процесса с точки зрения его последних целей, определенно выделяется как одна из самостоятельных и основных наук внутри педагогического цикла.

Отсюда можно сделать уже два вывода относительно строения Педаг. Института: необходимость в составе его особой кафедры *общей, или философской педагогики* и обеспечения в нем *преподавания философии,* некоторый минимум которой должен быть признан обязательным для тех, кто не имел случая изучать философские науки в университете. Наконец, подобно тому, как изучение систематической философии должно сопровождаться ознакомлением и с ее историей, точно так же занятие философской педагогикой требует изучения и *истории педагогических учений.*

Так же, как знание целей образования, необходимо, конечно, и знание материала образования, т. е. жизни и развития психо-физического организма ребенка. По разному определяется, в зависимости от явных или скрытых философских убеждений отдельных авторов, значение психологии и физиологии детского организма в совокупности педагогических дисциплин.

Между стремлением обосновать педагогическую науку исключительно на психологии и физиологии (направление «экспериментальной педагогики») и взглядом на последние как на

вспомогательное техническое знание, устанавливающее средства наиболее экономного и сохраняющего здоровье ребенка разрешения воспитателем образовательных задач (точка зрения, представляющаяся лично нам единственно правильной), имеется целый ряд переходов.

Но как бы то ни было, бесспорно, что в системе педагогических дисциплин изучение физиологии и психологии детского возраста в их прикладном для педагогики аспекте составляет вторую основную группу дисциплин педагогического цикла. Отсюда необходимость в составе Педагогического Института особых кафедр *педагогической физиологии* и *педагогической психологии*, из которых первая объемлет проблемы *гигиены* и тесно связанной с ней *теории физического образования*, а вторая включает в себя проблемы т. наз. экспериментальной психологии ребенка.

В виду невозможности объять необъятное, быть может, и нельзя в данном случае настаивать на самостоятельном преподавании в Педаг. Институте обосновывающих указанные дисциплины наук — общей физиологии и анатомии, общей патологии и общей психологии. Но во всяком случае преподавание упомянутых прикладных дисциплин должно быть поставлено на должной научной высоте: оно должно протекать в связи с основными понятиями и законами соответствующих чистых наук и проникнуто духом естественно-научного метода. Это особенно следует сказать о гигиене и теории физического образования, надлежащее преподавание которых может быть обеспечено лишь врачем-педагогом. С психологией дело обстоит несколько сложнее: психология фактически до сих пор слишком тесно связана с философией, чтобы преподавание ее могло быть совершенно оторвано от последней. Философски образованный экспериментальный психолог или медицински образованный философ являются поэтому наилучшими кандидатами на кафедру педагогической психологии. Перечисленными науками не исчерпывается однако круг основных педагогических дсциплин. Подобно всякой реальной деятельности, образовательная деятельность не может руководиться одним только отвлеченным идеалом образования (философская педагогика) и знанием общей природы ребенка (педаг. физиология и психология). Образовательная деятельность протекает в определенной исторически сложившейся обстановке, на которую она хочет воздействовать и с которой она поэтому должна счи-

таться. Успешность ее обусловлена соответствием ее той индивидуальной неповторимой среде, которую она так или иначе хочет видоизменить и с основными силами которой (государство, церковь, национальность, хозяйство, общий культурный уровень народа) она вступает во взаимодействие. Чтобы победить эти силы, обступающие образовательную деятельность тесным кольцом своих влияний, необходимо уметь подчиняться им, так же как и техника ведь побеждает природу через подчинение ее законам. Поэтому образовательная деятельность должна исходить из суммы достигнутого в области образования настоящим поколением народа. Педагог должен примкнуть свои усилия к усилиям предыдущих поколений. Он должен тоже давать себе отчет в том, какую роль занимает образовательная деятельность в совокупности государственных учреждений, какую экономическую и правовую культуру народа она предполагает. Это особенно важно для будущего администратора народного образования.

Но и для рядового педагога уяснение взаимоотношения школы и государства представляется безусловно необходимым. Общая организация образовательной деятельности в целом существенно отражается и на внутреннем распорядке каждой отдельной школы и даже на способе преподавания отдельных предметов. Отсюда необходимость включения в Педаг. Институт кафедры *политики народного образования*, научное изучение которой может протекать лишь на почве основательного *знакомства с историей народного образования* *).

Указанными тремя группами педаг. дисциплин, требующих наличия в составе Педаг. Института по крайней мере четырех основных кафедр (общая педагогика и история педаг. учений, педаг. психология и экспериментальная педагогика, педаг. физиология и физическое воспитание, история и политика народного образования), исчерпывается круг общего педагогического образования.

Цикл этот имеет еще быть дополненым *специальными занятиями в области методик преподавания* (разных в зависимости от специальности будущего учителя) или в обл. дошкольного и внешкольного образования, художественного и хозяйственно-технического образования для тех, кто предполагает посвятить

*) Значение указанной дисциплины особенно сознано в Англии и Америке. В педаг. колледжах англо-саксонских университетов политика народного образования является одной из главных дисциплин преподавания.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 99 - 118

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

себя этим видам образовательной работы. Все сказанное выше можно формулировать в след. схемах**):

Состав Педагогического Института:

I. Основные кафедры:

1. Педагогика и история педагогических учений.
2. Педагогическая психология и экспериментальная педагогика.
3. Педагогическая физиология и физическое воспитание.
4. История и политика народного образования.

II. Лектуры специальных предметов:

1. Методика математики.
2. Методика физики и космографии.
3. Методика естествознания.
4. Методика русского языка и словесности.
5. Методика истории.
6. Методика географии.
7. Методика иностранного языка.
8. Теория и практика дошкольного образования.
9. Теория и практика внешкольного образования.
10. Теория художественного образования (практика рисования, лепки, пения).
11. Теория хозяйственного образования (практика ремесленного и сельско-хозяйственного ручного труда).

Примерный учебный план по специальности, напр., преподавания математики мог бы быть следующий:

I. Лекции.

1. Логика
2. Психология
3. Педагогика.

} в университете или дополнительно на Пед. Институте.

**) Схемы эти соответствуют в общем выработанному в 1918—1919 гг. Томским Университетом, на основе развитого выше воззрения, плану Педаг. Института при Томском Университете. — В основном с этим учебным планом совпадает и записка берлинского профессора педагогики Эд. Шпрангера — о подготовке учителя средней школы, представленная им в 1919 году в Прусское М-во Нар. Просв.

Срв. **Ed. Spranger, Kultur und Erziehung,** 1919 г. стр. 91-113, особ. стр. 103, где мы читаем: «таким образом весь цикл педагогической науки можно было бы определить, как историческое и спстематическое изучение целей образования, материала образования (педаг. психология), деятелей образования и организации образования».

4—6. История педагогических учений и история образования (на выбор три курса).
7. Политика народного образования.
8. Педагогич. физиология и физическое воспитание.
9. Педагогическая психология и экспериментальная педагогика.
10. Методика математики и физики.
11. Теория художественного образования.
12. Теория хозяйственного образования.

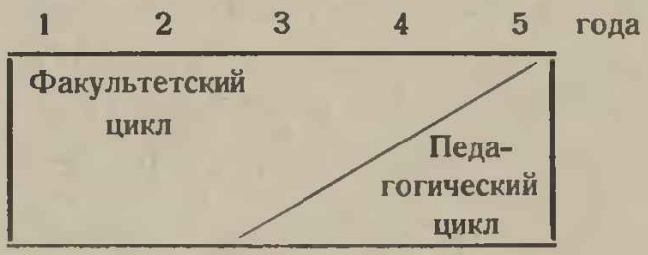
II. Семинарии и лаборатории.

1. По педагогике, политике народного образования, истории педагогических учений или истории образования на выбор.
2. Психологическая или физиологическая лаборатория.
3. По методике математики.
4. По методике физики.

III. Практические работы.

1. Рисование и лепка.
2. Ручной труд.

Являющийся дополнительным к факультетскому образованию, — этот педаг. цикл мог бы, как уже сказано, быть пройден отчасти и совместно с факультетским циклом научного образования приблизительно по следующей схеме:



Прохождение его потребует удлинения срока пребывания будущего преподавателя в университете только на 2—3 семестра. — С соответствующими вариантами и сокращениями можно было бы установить при этом и прочие примерные циклы для преподавателей других предметов, деятелей школьного и внешкольного образования, администраторов народного образования, школьных врачей и т. д.

Такова в общих чертах схема нормального Педагогического Института. Особенные условия, в которых будет существовать Русский Педагогический Институт Яна Коменского в Праге, требует однако восполнения этой схемы еще целым циклом научных предметов.

Ведь Пражский Институт, ставящий своей задачей подготовку русских деятелей народного образования, будет существовать на территории, хотя и братского нам, но все же только родного народа. Если первый состав слушателей, быть может, и будет состоять в значительной степени из лиц, окончивших уже русские высшие учебные заведения, то со временем в него все более будут поступать лица с высшим образованием, полученным в университетах иностранных. Знание русской природы и русской культуры, отстаивать которую они призваны всей своей будущей деятельностью, им, конечно, особенно необходимо. Иностранные университеты не смогут им этого знания дать. Отсюда необходимость восполнения чисто педагогического цикла *рядом курсов и занятий, посвященных России* (география России, русская история, русская литература и язык и т. п.). Это удлинит на 1—2 семестра срок обучения в Институте, который правильно поэтому рассчитан ныне на два года.

Организация в Русском Педаг. Институте цикла, посвященного России, может иметь и самостоятельный интерес для русских студентов вообще и для чехов, ныне живо интересующихся Россией. Желательно было бы допускать поэтому к слушанию лекций в Педаг. Институте возможно большее число желающих на правах вольнослушателей. Рассчитанный на двухгодичный срок обучения, Русский Педаг. Институт в Праге должен стремиться однако стать вообще центром педагогической мысли за рубежом. Он должен взять на себя также организацию краткосрочных повторительных курсов для учителей, регулярно повторяющихся в каникулярное время.

Насколько нам известно, Педаг. Институт предполагает взять на себя все эти многочисленные задачи. Организация его и предположенные учебные планы в общем соответствуют развитому выше воззрению. Пожелаем ему плодотворной работы.

Дело, которое ему предстоит осуществить, есть бесспорно самое важное дело среди всех других дел русской эмиграции. Здесь особенно необходимо единение в общем деле, бдительность воли, готовность пожертвовать своими, часто односторонними, симпатиями и предубеждениями ради того главного и существенного, сознание которого вдохновило инициаторов Института и придало им силы для успешного проведения трудной работы по его организации.

Проф. С. И. Гессен.

Ф. В. Ферстер.

(К характеристике его воззрений в области общей и криминальной педагогики).

I.

Фр. В. Ферстер, характеристике педагогических взглядов которого посвящена настоящая статья, является одной из наиболее своеобразных и интересных фигур современности. Какой-то особенной одухотворенностью проникнуты все его труды, посвящены ли они общим вопросам этики, текущим проблемам политики или специальным вопросам педагогики. Можно коренным образом расходиться с этим выдающимся мыслителем в основных исходных точках, можно не соглашаться с ним в конечных практических выводах, но нельзя отрешиться от волнующего чувства духовного возбуждения перед цельностью его мировоззрения, бесстрашием его выводов и редким даром внушения, усиливаемого еще более его литературным талантом.

В писательской манере Ферстера и даже в его судьбе есть нечто, сближающее его с другим нашим замечательным современником — Роменом Ролланом. Один из наиболее выдающихся вождей пацифизма, Ферстер, вынужден был оставить свое отечество, бросить университетскую кафедру в Мюнхене и искать себе приюта в Швейцарии. И это тем более показательно, что речь идет в данном случае не об интернационалисте и революционере, но о мирном служителе духа и глубоко христианском писателе*).

Автор настоящей статьи не педагог, а криминалист по специальности,-не ставит себе задачи представить полную и исчерпывающую характеристику Ферстера, как педагога, и определить его место в истории педагогических идей. Мы подходим к Ферстеру прежде всего, как к автору замечательного исследования «Schuld und Sühne», затрагивающего вопрос о прин-

---

*) Эту сторону вопроса затрагивает пражский профессор Радль в своей небольшой, но весьма интересной статье „F. W. Foerster“ в „Prager Presse“ от 4 февраля 1923 г. (№ 33). Ср. также работу ученика Ферстера—L. Pilger. F. W. Foerster, als Ethiker, Politiker und Pädagoge. München. 1922.

ципе личной ответственности и наказания, как проблемы педагогической. Эта работа Ферстера у нас менее других известна, хотя в Германии и других странах она вызвала глубокий интерес и послужила поводом к чрезвычайно плодотворному обмену мнений между представителями общей и т. н. «криминальной» педагогики*). Но эта специальная проблема о взаимоотношении воспитания и наказания в той постановке, которую ей дает Ферстер, не может быть уяснена вне общей педагогической концепции Ферстера, и вне понимания того особого значения, которое он придает воспитанию характера, и тех оснований, которые побуждают его восставать против крайностей интеллектуализма в воспитании и столь решительно выдвигать значение религии в деле борьбы с моральным извращением. В этом отношении особенно показательны размышления и выводы Ферстера в области, так наз., сексуальной педагогики и в области гражданского воспитания.

II.

Во всех сочинениях своих Ферстер неизменно связывает вопросы практической педагогики с основными проблемами этики. Острый и беспощадный критик «индивидуального разума», Ферстер восстает против новейшего субъектизма и индивидуализма в разрешении коренных проблем морали Суждения, относящиеся к этой области, поражают его своим диллетантизмом. Во всех значительных сферах мысли, говорит он, от сериозного автора требуется долголетнее сосредоточенное изучение всех сторон вопроса, проницательная оценка того, что уже сделано ранее в этой области**). Только вопросы этики оказываются для всех доступными и представляют смесь безудержного диллетантизма и поверхностности. Может быть, проблемы эти, по самой своей природе, особенно доступны? Наш автор это решительно отрицает. Прежде всего обсуждение человеческого поведения касается фактов и зависимостей, относящихся к сокровеннейшей глубине исторической и личной жизни, которые доступны научному исследованию лишь в ничтож-

---

*) Ср. особенно доклад Ферстера на 3-ем с'езде деятелей судов для малолетних в 1912 г. во Франкфурте и дебаты, им вызванные. Verhandlungen des dritten deutschen Jugendgerichtstages (10 bis 12 Oktober 1912).

**) F. W. Foerster, Sexualethik und Sexualpädagogik. Zweite Aufl. Глава „Betrachtungen zur Kritik der individuellen Vernunft". Стр. 4 и сл.

нейшей своей части и открываются только глубокому жизненному опыту и совершенно исключительной интуиции. Далее, смелое и объективное установление всех последствий нашего поведения в высшей степени затрудняется тем, что здесь последовательное искание истины наталкивается на сильнейшее противодействие человеческих влечений, желаний и страстей. Поэтому опору при разрешении основных этических проблем автор рекомендует искать в многовековом опыте религиозного сознания и прежде всего в христианской традиции.

Сколько было произведено сериозных и трудных исследований, чтобы, например, найти подходящий состав для нормального метра, который предохранял бы его от изменений под влиянием температуры! А новые масштабы для нравственной жизни считает себя в праве устанавливать каждый, не спрашивая о том, представляют ли они, действительно, нечто твердое и устойчивое или изменяются под влиянием любого личного настроения, и не оказало ли на них пертурбирующего влияния, при самом их установлении, наше собственное субъективное настроение*).

В качестве лейт-мотива всех педагогических сочинений Ферстера выступает его протест против крайностей интеллектуализма в воспитании. Интеллектуальное воспитание — полагает он — не должно быть, конечно, оцениваемо ниже того, чего оно заслуживает, но должно исчезнуть нелепое мнение, будто уже его одного достаточно, чтобы обеспечить нравственную культуру. Новейшие психиатры постоянно указывают на случаи, далеко не редкие, где совершенно нормальная, даже высоко развитая интеллигентность идет рука об руку с нравственной дефективностью, а это лишний раз свидетельствует о том, как мало связи между интеллектом и характером. Ферстер признает интеллектуальную культуру даже абсолютно опасной для характера во всех случаях, где она наперед не подчинена воспитанию совести и упрнжнению воли**). Однако, и воспитание воли может выродиться в простой спорт силы, если оно не введено, как элемент великого духовного жизнепонимания, которое представляет религия.

По убеждению Ферстера, религия представляет мощную силу в борьбе с нравственным извращением, в частности, в об-

---

*) Там же, стр. 9.

**) Foerster, Schule und Charakter. Zehnte Aufl. Zürich. 1910, стр. 12.

ласти сексуальной. Но каким же образом религия может оказать даже физиологически возрождающее влияние? Основанием этого является то, что религия разрушает одностороннее господство интеллекта (die einseitige Alleinherrschaft des Intellekts), тем самым восстанавливает подобающее положение бессознательного и делает для человека психологически возможным освобождение от крайностей эгоизма и вообще отклоняет душу от чувственных функций*).

Но Ферстер в полной мере сознает всю деликатность вопроса о религиозном воспитании. Необходимо считаться с тем, что, напр., у мальчиков 13 — 16 лет очень редко проявляются определенные религиозные тяготения. Поэтому представляется опасным «вдалбливать» в юные души определенные религиозные воззрения путем прямой пропаганды. Иначе может родиться та психология, которая нашла отражение в замечании одного английского мальчика по поводу не в меру усердной пропаганды одного пастора: „He wants to fill his shop". Протестуя против ошибок *непсихологической* религиозной педагогики, автор вовсе не склонен поддерживать некоторые новейшие тенденции, вырождающиеся в одностороннюю «футбольную педагогику» (Fussballpädagogik). .Религиозное воспитание молодежи не требует, однако, постоянно исходящих из уст высоких слов**).

Обращаясь непосредственно к вопросам сексуальной педагогики, Ферстер выступает решительным сторонником так наз. *косвенной сексуальной педагогики.* Предупредительное тренирование воли является, по его мнению, гораздо более действительной сексуальной пропедевтикой, чем прямое осведемление молодежи, особенно коллективное (в классе), по вопросам пола, чем самая раффинированная гигиеническая информация.

Не возражая против предварительного подхода к вопросу о размножении при преподавании ботаники и зоологии, немецкий педагог восстает против прямого разъяснения деталей процесса человеческого размножения перед всем классом. Те, кто предлагают это, забывают о величайшей сдерживающей силе стыда в сексуальной области. Ферстер признает в самой

---

*) Foerster, Sexualethik und Sexualpädagogik, стр. 177. Проблемам сексуальной педагогики посвящена также особая глава (стр. 601—681) в фундаментальном труде. — Foerster, Jugendlehre. Berlin. 1909.

**) Ср. особенно — Foerster, Schuld und Sühne. Dritte Aufl. München. 1920, стр. 175—178.

основе ложным широко распространенный взгляд, что чувство стыда является каким-то историческим пережитком, возникшим из суеверного обесценения сексуальной функции. Нельзя забывать, что органы размножения являются, вместе с тем органами самого интенсивного физического возбуждения. Задача сексуальной педагогики состоит не в искусственном привлечении внимания, интеллектуального любопытства к вопросам пола, а в отвлечении внимания от этой сферы. Воспитатели гораздо больше сделают путем укрепления воли и характера молодежи, путем внушения более высокого жизнепонимания, чем путем прямого осведомления. По слову Гейне, высказанное слово бесстыдно („Das ausgesprochene Wort ist ohne Scham"). Рефлексия в некоторых областях жизни способна производить бедствия*).

Ферстер не высказывается против осведомления подрастающего поколения по вопросам пола; он только призывает к величайшей умеренности и сдержанности и к должной оценке огромного сексуально-педагогического значения чувства стыда. В качестве примера a contario Ферстер указывает на появление книги, имеющей целью осведомление молодых девушек, в которой говорится о садизме, мазохизме и фетишизме. Это, по мнению Ферстера, то же самое, как если бы для ознакомления с чумой стали распространять ее бациллы.

Всякое сериозное воспитание характера действует в смысле сексуальном оздоровляюще. Но новейшие педагоги (Sexualpädagogen) жестоко заблуждаются, полагая, что в современной школе, с ее интеллектуализмом, с ее ничтожным и поверхностным нравственным воздействием, можно вдруг, вне всякой связи, совершенно изолированно, начать широкое осведомление о столь возбудимой сфере человеческой природы и что можно бороться с возникающими в этой области опасностями путем аппелляции к совершенно неразвитому чувству ответственности и к часто искаженному чувству чести**). При воспи-

*) Foerster, Sexualethik und Sexualpädagogik, стр. 196 и сл. Ср. также Foerster, Staatsbürgerliche Erziehung. 1914, стр. V, 3 и passim. Автор подчеркивает в этой работе, „dass es sich hier doch weitum eine Kraftfrage, als um eine Wissensfrage handelt" (стр. 3).

**) Foerster, Sexualethik und Sexualpädagogik, стр. 209. Совершенно в том же смысле высказывается выдающийся венский психиатр Штельцель. Dr. W. Stelzel, Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung. Berlin. 1906, стр. 310. Ср. также Erich Wulffen. Das Kind. Sein Wesen und seine Entartung. Berlin. 1913. Стр. 293.

тании характера весьма благоприятным фактором Ферстер справедливо признает то, что у здоровой молодежи пробуждающееся половое влечение вовсе не требует немедленного удовлетворения. а скорее возбуждает живое чувство рыцарской преданности. Можно сказать, замечает он, что юношеское влечение направляется гораздо менее на женское, чем на вечно-женственное.

Воспитание характера требует особого внимания к «гигиене фантазии». Путем внешнего контроля здесь можно достигнуть очень немногого. Кто не умеет направить молодежь на *само*воспитание и *само*обладание в области фантазии, тот, по мнению нашего автора, вообще ничего не достигнет.

Считаясь со слабостью и возбудимостью большинства, Ферстер неодобрительно отзывается о модном в последнее время и преувеличенном «культе наготы». Придавая должное значение заботе о физической опрятности в тех же целях воспитания сексуальной сдержанности,немецкий педагог предостерегает, однако, от чрезмерного и эгоистически-любовного культа тела*). Большое педагогическое и, в частности, сексуально-педагогическое значение он приписывает приучению молодежи к физическому труду. «Опасность всякой чисто-духовной культуры состоит именно в том, что дух живет в отвлеченном и не приучается контролировать и направлять телесные силы» **).

III.

Те же принципы — воспитание воли и характера, а не одно цивическое образование ума, морально-религиозное просветление в духе христианства, в котором Ферстер видит примирение свободы и дисциплины, наш автор кладет в основание своего учения о гражданском воспитании***). При этом он в своих практических выводах не впадает в соблазн увлечения моментом авторитарности в воспитании и является решительным сторонником прогрессивных идей в этой области (воспитание са-

---

*) „Alles, was zum Selbstkultus führt, das leitet den Menschen auch zu jeder Art von inneren Verderbnis zurück!“ Foerster, Sexualethik und Sexualpädagogik, стр. 212.

**) Там же, стр. 215.

***) Foerster, Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik. Zweite Aufl. Leipzig und Berlin. 1914.

модисциплины, протест против милитаризации школы и против внедрения шовинизма и пр.).

Нам нужна, говорит Ферстер, новая педагогика государственной культуры, педагогика, которая противодействует исключительно индивидуалистической воле и путем правильного упражнения, внушения и просвещения подготовляет молодежь к социально-ответственному поведению. В современной жизни прежние элементарные сдерживающие факторы не оказывают действия. Убеждение, что индивидуалистическая позиция нового человека в отношении государства может быть преодолена путем заострения однех национальных страстей и инстинктов Ферстер признает роковой ошибкой.

Ранее заботились о государственно-гражданском воспитании государей; ныне приходится заботится о соответственном воспитании масс. В этом отношении одно ознакомление с государственными учреждениями, с организацией правопорядка вопроса не разрешает. Подлинная гражданская культура является конечным результатом глубокой нравственной культуры; настоящее гражданское сознание возникает из ядра человеческого характера; все здоровье государственной организации зависит от того, в какой степени организован *внутренний* хаос человека и преодолена анархия инстинктивной жизни и насколько эгоизм и своеволие побеждены путем пробуждения высших духовных сил.

Важнейшая задача государственно-гражданского воспитания заключается — на этом особенно настаивает Ферстер — не в одном изучении государственных учреждений, а в планомерном взращивании тех свойств характера, которые особенно важны для правильного понимания и осуществления всех обязанностей и всех форм ответственности в государственном общежитии и которые, вместе с тем, представляют надежнейшую защиту от опасностей, возникающих для подлинно-государственного настроения вследствие условий современной хозяйственной жизни*).

Ферстер делает различие между воспитанием социальным и воспитанием государственным. Социальное воспитание, создаваемое общностью работы, есть прежде всего воспитание в смысле общения лиц одинаковых стремлений и настроений, тогда как государственная культура есть единство противоре-

*) Там же, стр. 4 и сл.

чий (eine Einheit von Gegensätzen) и притом единство противоречий, касающихся жизненных интересов и жизненных убеждений.

Устойчивое государственное настроение достигается лишь путем глубокого преодоления эгоизма. Мир с инако воляцими и инако мыслящими требует отрешения от тирании субъективных ощущений, от «охлократии страстей». И в этом отношении автор приписывает особое значение религии*). Подлинная справедливость исходит лишь из высоко-развитой личной совести, а не из простого упражнения в коллективной работе.

Главнейшей задачей социальной педагогики является *воспитание чувства ответственности*. В этом отношении по мнению Ферстера, величайшую ценность представляет введение *самоуправления в школе*, подготовляющего юных граждан к сознательному и ответственному поведению в условиях современного конституционного государства. Автор особенно настаивает на этом, хотя, по собственному признанию, не является противником начала авторитета**) и фанатиком демократической идеи. Здесь Ферстер находится несомненно под влиянием англо-американской практики (school city system; new system of moral and civic training), в которой он. однако, видит не одни достоинства.

Как бороться с «моральной девиацией» учащихся. с нравственной разнузданностью, манкированием занятиями. алкоголизмом и еще худшими нравственными эпидемиями? Борьба со всем этим возможна лишь в том случае, если учитель противостоит школьному хаосу не как автократ, но если он ставит перед чувством чести самих воспитанников задачу определить и провести твердые основания порядка. Авторитет учителя, за которым, конечно, должна быть сохранена контролирующая и направляющая роль. от сотрудничества учащихся только усиливается и углубляется. Достоинство авторитета будет только повышаться, если руководитель станет свободным от выполнения задачи детектива в отношении всех мелочей повсе-

---

*) „Eben darum ist wahre staatliche Erziehung so sehr auf die erlösenden Kräfte der Religion angewiesen". Там же, стр. 94.

**) Ср. его критику системы свободной педагогики (Freiheitspädagogik) в сочинении „Schule und Charakter", стр. 193 и след., а также интересный комментарий к известным словам Шиллера „Mut zeiget auch der Mameluck— Gehorsam ist des Christen Schmuck" в соч. „Staatsbürgerliche Erziehung", стр. 134.

дневного школьного порядка. Ферстер ссылается на Спенсера, который уже много лет назад указывал, что обычная школьная дисциплина абсолютно противоречит общему духу современной жизни: она приучает учащихся к атмосфере деспотического управления, а затем сразу выпускает их в общество, построенное на сотрудничестве свободных граждан. Поэтому школа воспитывает граждан, которые рабски повинуются и деспотически повелевают.

В нашем очерке мы не задаемся целью хотя бы приблизительно исчерпывающе изложить педагогические взгляды Ферстера. Для этого потребовалась бы целая книга. В частности, мы опускаем все технико-педагогические подробности (организация клубов для молодежи, скаутизм и т. п.).

Отметим в этой связи лишь одно весьма ценное замечание Ферстера. Он усматривает большую опасность при выполнении задачи гражданскаго воспитания молодежи в тенденции «милитаризации воспитания». Для нашей культурной жизни «готовность к миру» важнее «готовности к войне». Война, во всяком случае, представляет исключение, мирная культурная работа — правило. Глубокая серьезность, героизм, мужественная дисциплина при осуществлении конкретных задач культурной работы — все это, по убеждению нашего автора, подготовляет гораздо лучше и к моментам великих национальных испытаний, чем юношеская игра со страшным трагизмом международных конфликтов.

Общее содержание социальной культуры Ферстер формулирует следующим образом. Социальная культура означает способность сожития и сотрудничества с разнообразнейшими темпераментами и своеобразиями, она означает умение переносить людей не только издали, но и среди всех конкретных отношений повседневной жизни*).

IV.

Глубоко интересны и поучительны мысли и выводы Ферстера по вопросу о взаимоотношении воспитания и наказания. Проблема наказания ставится не только в моральной философии, не только в теориях криминалистов, но и в общей педагогике. В последние десятилетия намечается — особенно в англо-американской литературе — специальная отрасль так наз. кри-

*) Foerster, Staatsbürgerliche Erziehung, стр. 134, 135.

минальной педагогики. Угрожающий рост детской беспризорности и преступности, особенно в странах с развитой промышленной жизнью, с чрезвычайной остротой выдвинул задачу планомерной и обдуманной борьбы с этим злом.

И вот, в этой связи возникает коренной вопрос, является ли вполне бесспорным новейший лозунг «воспитание вместо наказания», который многие склонны при этом распространять не только на юных, но и на взрослых нарушителей закона, и неизменно со ссылкой на требования педагогики. Оправдывает ли, однако, педагогика этот лозунг? Ферстер отвечает на этот вопрос отрицательно*). Можем ли мы, — спрашивает он, — именно в педагогическом интересе обойтись без твердого карательного порядка? Является ли индивидуализированное воззрение на субъекта единственной точкой зрения, с которой педагогика должна рассматривать проблему человеческой вины, и не указывает ли более углубленное понимание человека на воспитательную силу непоколебимого объективного порядка и на восстанавливающее значение искупления вины?

В современной жизни Ферстер усматривает опасное разделение мужественного и женственного душевных элементов вместо их взаимного восполнения: мы встречаем или характер без гуманности или гуманность без характера. Между тем подлинное сострадание к виновному и твердая непоколебимость суждения о деянии вполне совместимы, ибо именно строгость осуждения есть важнейшая помощь виновному, чтобы он мог стать выше своей вины, мог объективно противопоставить себя самому себе.

В строгости объективного порядка наш автор видит гораздо больше действительного участия, больше призыва к человеческому достоинству, чем в чересчур уже большой мягкости и терпимости в отношении всевозможных личных состояний, благодаря чему человек принижается до положения марионетки своей среды, своих наклонностей, своих нервов **).

Новейшая криминалистическая литература злоупотребляет понятием индивидуализации, ссылаясь при этом на педагогику. Но — подчеркивает Ферстер — именно в педагогике объективный принцип непреклонных норм столь же необходим, как и ис-

---

*) Наиболее обстоятельно проблема эта разработана в работе — Foerster Schuld und Sühne. Einige psychologische und pädagogische Grundfragen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge. 3-te Aufl. München. 1920.

**) Там же, стр. 11.

полненное любви внимание к отдельному случаю и его вполне индивидуальной истории*). Воспитание есть не только индивидуализация, но и *генерализация*, т.-е. корректура индивидуальной односторонности и импульсивности непреклонной волей социального общения. Применение твердых норм педагогически неизбежно уже потому, что здесь находит себе место аппеляция ко всему «нормальному» в человеке, — помощь, особенно необходимая для людей с легко нарушаемым душевным равновесием. В строгом и заставляющем себя чувствовать действии таких объективных норм заключается терапия внушения и предупредительная терапия для несдержанных характеров.

Педагогическая незаменимость наказания вытекает, по убеждению Ферстера, также из того соображения, что оно является воздействием на злую волю лица. Оно выделяет элемент воли из всей необозримой причинной связи и внушает человеку сознание, что деяние не есть простой продукт обстоятельств, а результат его личного решения, и что он должен осудить направление своей воли и сделать из себя что-то другое („...und etwas anderes aus sich machen müsse“**).

Автор «Schuld und Sühne» решительно восстает против взгляда на наказание, как на атавистический пережиток древней мести. Уже в античных воззрениях существовал взгляд на наказание, как на medikamentum spirituale, как на внутреннее очищение преступившего закон: чрезмерная экспансия субъекта должна претерпеть соответственную редукцию для восстановления равновесия не только в отношении общества, но и в отношении самого индивида.

Следует, говорит Ферстер, взывать к религиозному, этическому и педагогическому углублению и утончению карательного права и карательной практики, но требование отказа от наказания может защищаться только теми, кто не знает человеческой природы и условий ее восстановления и кто, в своем отвлеченном теоретизировании, утратил всякую связь с глубочайшими истинами жизни и души ***).

---

*) Там же, стр. 16. Эти мысли автор развивает в соч. „Schule und Charakter“, особенно в главе „Zur Pädagogik des Gehorsams“, стр. 191 и сл.

**) Там же, стр. 19.

***) В другой своей работе Ферстер говорит: „So wenig, wie man Rück grattverkrümmungen ohne starken anatomischen Gegendruck heilen kann, sowenig kann man, jugendliche Verwahrlosung ohne die Orthopädie der Sühne korrigieren“. Verh. des III. deutschen Jugendgerichtstages. Стр. 13.

Можно возразить на это, что претензия измерить нравственную ответственность, определить меру ее путем наказания является безнадежной. Но — отвечает на это наш автор — здесь применимы слова: „Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis". И карательное воздаяние есть лишь приблизительный символ для действительно глубокой корректуры нарушенного равновесия нравственного порядка. Но в этом символическом своем значении оно необходимо в равной мере как для души преступника, так и для охранения авторитета права.

Все изложенные соображения особенно применимы к юным лицам. Преобразующая сила воздаяния должна быть удержана, по крайней мере именно в отношении возраста, наиболее способного к преобразованию. В свежести реакции совести заключается особенный противовес, который дан молодежи против ее импульсивности и слабости воли*). На этой нетронутости совести у молодежи покоится и здоровый инстинкт необходимости воздаяния. Следует, конечно, освободить карательное воздействие на юных лиц от всяких педагогически опасных влияний, но в остальном немецкий педагог признает наказание важнейшим воспитательным фактором против юношеского легкомыслия**).

Злоупотребление лозунгом «воспитание вместо наказания» оказывает весьма вредное действие в частности при осуществлении так наз. исправительного воспитания для малолетних правонарушителей. Последние рассматривают тогда воспитание, как «наказание», как страдание и возмездие; между тем — подчеркивает Ферстер — воспитание никогда не должно представляться в таком свете, — иначе оно утратит самые существенные свои качества. А на ряду с этим и руководители воспитательно-исправительных заведений, бессознательно отвечая требованию невозможности оставлять проступок без искупления, рассматривают свое учреждение, как особую форму учреждения карательного и делают пребывание в нем насколько возможно тягостным. Благодаря этому, всякий воспитательный эффект становится призрачным, а злосчастное смешение воздаяния и воспитания производит в голове питомца совершенный хаос.

Наказание, и в том случае, если оно отбывается юным правонарушителем в воспитательном учреждении, должно быть, по

---

*) Там же, стр. 26.

**) „... Im übrigen aber, ist sie der wichtligste Erziehungsfaktor gegenüber dem jugendlichen Leichtsinn... Eine Erziehung ohne Strafe ist eine entnervte und entnervende Erziehung". Там же, стр. 26.

мнению Ферстера, вполне отчетливо отделено от воспитания (определенный срок, определенные лишения и соответственный режим труда), но ни в каком случае элемент воздаяния не должен выражаться в грубом, жестком и унижающем обхождении со стороны воспитательского персонала. Конечно, и руководитель учреждения может, со своей стороны, назначать определенные дисциплинарные взыскания, но время воспитания, само по себе, отнюдь не должно быть временем наказания и страдания*).

В чем же должна заключаться педагогическая терапия в отношении беспризорных, морально отсталых и преступных детей? Ферстер вспоминает слова Канта: „Man kann niemand besser machen, als mit dem Rest des Guten, der in ihm ist" **). Основным правилом всякой здоровой педагогической практики является принцип, в силу которого при всех воспитательных целях необходимо всегда связываться с собственными интересами питомца и бороться с прирожденно злым путем прирожденно доброго („Und das angeborene Schlechte durch das angeborene Gute zu bekämpfen"***).

Но еще крепко коренится мнение, возлагающее прежде всего надежду на усиленную внешнюю муштру. Это звучит и в самом термине «принудительное воспитание»(„Zwangserziehung"). Здесь заключается основная неправильность. Нормальный человек может переносить сильное принуждение без значительного вреда, но павший или одичавший (Verwilderte) или мучимый ненормально импульсами, благодаря исключительно внешней репрессии, еще более утрачивает внутреннее равновесие. Конечно, он нуждается в твердом порядке. Но именно для того, чтобы вести его по пути развития, необходимо предоставить ему еще больше свободы и доверия, еще больше взывать к его чувству чести, чем в отношении того, чья природа не возбуждается ни к каким эксцессам и не впадает ни в какие слабости.

Ферстер считает показательным, что принцип самоуправления учащихся был введен в Америке впервые именно в заведении для беспризорных. Америка первая отказалась от традиции принудительности, обнаружив здоровый инстинкт в установлении принципов регенерации и проведении их на практике. Необходима была, — замечает Ферстер, — атмосфера полной полити-

*) Там же, стр. 30.

**) „Никого нельзя сделать лучшим иначе, как с помощью остатков доброго, которое в нем есть".

***) Там же, стр. 133.

ческой свободы. чтобы и в области воспитания испорченных и беспризорных вновь вызвать к жизни во всей последовательности христианский принцип и освободить дело воспитания от грубых и механических методов. В Европе новейшая медицинская педагогика подготовила почву для этих американских воззрений. В применении к дегенератам, душевно-больным и слабодушным детям признано все значение апелляции к сохранившимся здоровым собственным силам питомца. Отсюда только один шаг до применения испытательных положений к нравственно-отсталым и дефективным.

Итак, педагогическая терапия в отношении морально отсталых и дефективных, по мнению Ферстера, в существенном сводится к следующему. Необходимо стремиться к регенерации ребенка при содействии его собственных здоровых предрасположений. к выпрямлению дефективных, угрожаемых сторон его внутренней жизни с помощью образующих характер интересов и импульсов. Сюда относится весьма энергичное подбадривание воспитанника с помощью внушающего и демонстративного доверия к более благородным побуждениям его натуры.

Эта педагогика доверия (Pädagogik des Vertrauens) невозможна без предоставления — при удвоенной бдительности и внимательности — весьма широкого простора свободе и личной ответственности. Конечно, не следует предаваться иллюзии, что с помощью приемов педагогики доверия будет спасен каждый юный преступник. Существуют натуры со столь глубоко укоренившеюся слабостью воли или извращенностью, что всякое воздействие на них является бесплодным. Да и у многих из тех, которые еще могут быть спасены, пробуждение и сосредоточение лучших элементов их характера является задачей чрезвычайно трудной и требует значительной психологической интуиции, терпения и педагогическаго такта. Но Ферстер предостерегает от чрезмерного пессимизма, подкрепляемого отчасти новейшей физиологией и психиатрией, выводы которой осветили всю трагедию наследственного отягощения. Однако, воспитание имеет силу наследственности не только *против* себя, но и *за* себя, если умеет мобилизовать одну часть унаследованных предрасположений против другой.

Медицинская педагогика — воспитание глухонемых, слепых и пр. — свидетельствует о чрезвычайных возможностях воспитательного воздействия. И если бы — с убеждением говорит наш автор — употребить хотя бы десятую часть энергии,

терпения и педагогической техники, затрачиваемых в целях устранения недостатков органов чувств, на воспитание нравственно отсталых, на развитие всех внутренних сил. с помощью которых можно создать противовес психическим дефектам и ненормальным возбужденіям, то, несомненно, и в этой области мы отметим весьма отрадные результаты.

Для целей т. н. «криминальной педагогики», для определения правильных методов борьбы с противообществеными и преступными наклонностями молодежи необходимо, конечно, прежде всего действительное понимание психологии юных правонарушителей. В оценке ее Ферстер в значительной мере опирается на исследования англо-американской школы (Stanley Hall, Forbush, Buck, Morrison, Lindsey), но вносит и много своего, оригинального. Здесь мы можем затронуть этот вопрос лишь весьма кратко.

Проступки юных лиц отнюдь не дают основания для заключения о преступном характере. В очень многих случаях мы имеем перед собой скорее дурно направленную активность, ложное применение сил и способностей, которые сами по себе, ценны. Часто речь идет об отсутствии здоровых и положительных целей. Но и эта, пусть даже дурно направленная активность является все же более обнадеживающей, чем духовная спячка, которая хотя и не ведет к правонарушениям. но, вместе с тем, не содержит и материала для образования сильного характера. Известный американский детский судья Lindsey не без основания замечает: «Мальчики, которые неспособны сделать ничего дурного, большею частью, не имеют энергии сделать и что-нибудь хорошее». Среди юных правонарушителей Lindsey встречал самых интересных мальчиков, полных жизненной энергии („The most interesting boys, full of vital energy“).

Вслед за Stanley Hall'ом Ферстер указывает, что психологическая криминология может оказать моральной педагогике выдающуюся услугу, ибо она обнаруживает, сколько этически ценных сил скрывается за юношескими проступками. „Initiative power“ нередко выражается в актах «героической дерзости», которую, конечно, надо отличать от дерзости, вытекающей из внутренней грубости. Одной из важнейших задач правильного понимания заброшенной молодежи является различение в этом смысле живых и мертвых натур и изыскание соответствующих мер противодействия.

Критика иногда склонна ставить в упрек Ферстеру то, что он недостаточно учитывает влияние внешних и в частности социально-экономических факторов на детскую беспризорность и преступность. В этом упреке есть доля истины. Но наш автор, однако, не игнорирует и этой стороны вопроса. Нужно учитывать, говорит он, не только степень внутренней слабости и испорченности юных лиц, но и свойства внешней жизненной обстановки, особенно современной. Он определяет положение современной цивилизации специально в отношении молодежи следующим образом: *соблазны извне необычайно возросли, а внутренние силы сопротивления столь же необычайно ослабели* *). Особенно ярко обнаруживается это на примере подростков, занятых профессиональным трудом.

Весьма ценны замечания Ферстера по вопросу о значении возраста созревания **) в применении к задачам криминальной педагогики. Развивающийся в этом возрасте „antidomestic instinct", (выражение Forbush'a), конечно, весьма опасен, но, вместе с тем, зарождающиеся одновременно социальные влечения не должны быть подавляемы. Они имеют высокую педагогическую ценность, ибо дают возможность воздействия в направлении примирения бурного стремления юной души к самостоятельности с нормальными требованиями общественной жизни.

Взрослый воспитатель должен обладать способностью внутреннего сочувствия этому возникающему социальному влечению молодежи. И поскольку речь идет о помощи молодежи, наиболее угрожаемой в смысле нравственной беспризорности, т.-е. молодежи, принадлежащей к беднейшему классу, рациональная организация этой помощи возможно только на основе подлинного понимания условий ее жизни и ее психологии. А это понимание, по убеждению Ферстера, достигается лишь длительным и близким соприкосновением с жизнью беднейших классов населения, как оно осуществляется в английских сеттлементах.

Ограничиваясь в своем очерке общей характеристикой педагогических взглядов Ферстера, мы воздержимся здесь от изложения подробностей его учения о профилактике детской бес-

---

*) Foerster, Schuld und Sühne, стр. 157.

**) См. по этому вопросу превосходное новейшее исследование — Dr. Walter Hoffmann, Die Reifezeit. Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik. Leipzig. 1922.

призорности и о мерах воздействия на юных лиц, впавших в преступление.

При всей их важности, относящиеся сюда вопросы относятся более к области социальной и так наз. уголовной политики, чем к области педагогики (организация детских судов, попечительного надзора, исправительных заведений и т. п.*).

Общий интерес представляют, однако,соображения немецкого педагога о значении опыта криминальной педагогики для общего прогресса педагогического искусства и педагогической науки. На них мы и остановимся в заключение.

Кто научился бороться с ненормально развитыми недостатками и противодействиями характера и пробуждать положительные силы в видимо умерших душах, тот, по убеждению Ферстера, тем самым, разрешил проблему воспитания в ее наиболее трудной и ответственной части и способен дать важнейшие указания для соответственного воздействия на нормальные натуры. И что вообще является нормальным? — спрашивает Ферстер. Разве мы не находим у многих, в остальном вообще нормальных, даже весьма одаренных людей, — эгоизм, почти граничащий со слабоумием, или ненормальную возбудимость, слабость воли, импульсивность? Обычная нравственная педагогика представляет «моральную педагогику добрых граждан для добрых граждан» („eine Moralpädagogik von guten Bürger für gute Bürger"). Она мало считается с демонической стороной человеческой природы и потому вообще не достигает правильного понимания действительного состояния человека. Подобно тому, как методика в отношении нормально одаренных может получить весьма важные возбуждения из педагогического опыта работы над умственно-дефективными, также обычная нравственная педагогика, может ждать много от развития криминальной педагогики. Уже поэтому работе в этой области должны быть отданы лучшие силы и самые богатые средства **).

---

*) Ср. главы п. н. Vorbeugung (стр. 163—182) и Heilung (стр. 182—207) в цит. работе — Foerster, Schuld und Sühne, а также доклад Ферстера на Франкфуртском съезде деятелей судов для малолетних. Verhandlungen des dritten deutschen Juristentages. 1912.

**) Foerster, Schuld und Sühne, стр. 206.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 119 - 138

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

V.

В своих кратких заключительных замечаниях мы хотели бы еще раз подчеркнуть те положения Ферстера, которые представляются нам наиболее характерными для его педагогической теории.

При этом мы оставляем в стороне вопрос в какой мере безусловен отстаиваемый Ферстером традиционализм в вопросах этики, и не способствовал ли он сам в некоторой мере колебанию этого традиционализма. Недаром проф. Э. Радль называет Ферстера «католизирующим протестантом» (katholisierender Protestant) и отмечает его тенденцию к модернизированию христианства *).

Для нас прежде всего существенно подчеркнуть те весьма веские возражения, которые немецкий педагог выдвигает против крайностей интеллектуализма в воспитании. Требование воспитания воли и характера, как основы нравственного воспитания, разумеется, не является каким-то педагогическим открытием Ферстера. Но этой старой истине наш автор дает обоснование, во многом прямо неотразимое, исходя при этом из изучения условий современной жизни вообще и современной школы в особенности. И если вспомнить, с каким упорством или, точнее говоря, с какой косностью континентальная европейская школа практически осуществляла до последнего времени традицию одностороннего интеллектуализма, то справедливость обязывает признать крупнейшую заслугу Ферстера, своей неустанной, талантливой и убедительной проповедью в огромной мере способствовавшего рассеянию укоренившейся и застарелой педагогической рутины.

Из этой общей позиции Ферстера с логической необходимостью следуют и его практические предложения как в области педагогики сексуальной, где воспитанию воли он отдает предпочтение перед самой утонченной гигиенической информацией, так и в области гражданского воспитания, которое возникает, по меткому выражению Ферстера, из ядра человеческого характера и не может быть достигнуто путем одного ознакомления с основаниями государственного общежития, с правами и обязанностями граждан.

---

*) По словам проф. Радля, Ферстер „arbeitet bewusst im Rahmen des Christentums, das er aber modernisieren und dem wissenschaftlichen Geiste näherbringen möchte". E. Radl., цит. статья.

Чрезвычайно привлекательной чертой всего мировоззрения Ферстера является пронизывающий его оптимизм, вера в возможность успешной борьбы с демоническими силами человеческой природы, борьбы, осуществимой, однако, лишь при условии правильной их оценки.

Придавая, как мы видели, столь большое значение строю непоколебимых норм жизненного и правового порядка и началу авторитета, в своих практических предложениях Ферстер умеет примирить начала порядка и авторитета со свободой и самодеятельностью развивающейся и требующей выхода юношеской активности. Он в полной мере сознает, что современное государство, построенное на началах конституционализма и демократизма, должно воспитывать соответственные правовые и социальные навыки не только по выходе из школы, но и в самой школе.

Обращаясь к той части учения Ферстера, которая затрагивает наиболее близкий автору этой статьи, как криминалисту, вопрос о взаимоотношении наказания и воспитания, мы прежде всего должны отметить ту сторону его, которая соприкасается с уголовной политикой.

Лозунг — «воспитание вместо наказания», выдвинутый новейшей уголовной политикой в применении к юным правонарушителям, часто только провозглашается, не подвергаясь дальнейшему анализу и углублению. Однако, при решении этого вопроса нельзя ограничиваться установлением возраста абсолютной невменяемости и признанием, что малолетние до 12, 14 или 16 лет подлежат исключительно мерам исправительного или принудительного воспитания или мерам медико-педагогического воздействия. Нельзя отклонять от себя ответа на вопрос, какое же содержание должны иметь эти меры. Ведь нередко учреждения исправительного или принудительного воспитания действительно превращаются в то, что один французский писатель назвал «детской каторгой», т.-е. в длительное, неопределенное, физически и нравственно подавляющее наказание, хотя и именуемое исправительным воспитанием.

Заслуга Ферстера заключается не только в том, что он и в применении к юным правонарушителям уяснил общее и криминально-педагогическое значение строгого правопорядка и роль наказания, как medikamenti spiritualis, назначаемого в собственных интересах лица, ему подвергающегося, но также и

в том, что он со всей решительностью, во всеоружии неотразимой аргументации, выступил в пользу *определенности* карательного воздействия и против превращения мер так наз. принудительного воспитания в некоторый вид скрытого, неопределенного и опустошающего душу и тело наказания.

Конечно, нельзя отрицать значения критического замечания, высказанного проф. Миттермайером при обсуждении доклада Ферстера на Франкфуртском съезде деятелей детских судов. Именно Миттермайер указывал, что наказание, о котором говорит Ферстер, не есть публичное, государственное наказание. Государственное наказание, — заметил он, — есть меч, а наказание в смысле Ферстера есть тонкий ортопедический инструмент. И если довести мысль Ферстера до конца, то, по мнению Миттермайера, мы придем к лозунгу: «воспитание, а в воспитании — справедливость и строгость», и наказание явится нам в образе меры воспитательной дисциплины*).

Но, — скажем мы, со своей стороны, — если даже рассматривать наказание исключительно в пределах обще-педагогических задач, то от этого не умаляется значение выводов немецкого педагога и прежде всего его требования определенности наказания и недопустимости его смешения с общими длящимися задачами воспитания и растворения в них. Школа, как справедливо замечает автор новейшего курса педагогики, проф. С. И. Гессен, есть правовое общение, и наказание в школе должно иметь форму правового акта. Тот же автор с полным основанием напоминает безусловным противникам наказания в школе о той его функции, которая выражается в охране «мира», т.-е. права и в том числе права самого преступника.

«... А это, — говорит проф С. И. Гессен, — достигается только тем, что беспристрастный и признанный обществом авторитет высказывает оценку нарушившего право поступка, *осуждает* недолжное действие и тем самым подтверждает силу нарушенной преступником, но от того не умаленной в своей значимости правовой нормы. Такова же цель наказания, как педагогического акта. Это все та же цель нравственного образования — воспитание в человеке чувства объективности должного **).

---

*) Verhandlungen des dritten deutschen Jugendgerichtstages, стр. 41 Стр. однако, возражение Ферстера там же, стр. 49, 50.

**) Сергей Гессен. Основы педагогики. Введение в прикладную фило-

В этом последнем пункте выводы русского автора, идущего самостоятельным путем, могут быть в значительной степени сближены с выводами Ферстера.

В начале нашей статьи мы уже указывали, что предлагаемая в ней характеристика взглядов Фр. В. Ферстера не может претендовать на полноту, тем более — на полноту исчерпывающую. Такой задачи автор себе не ставил. Но, быть может, и этот беглый очерк привлечет внимание некоторых читателей к изучению произведений выдающегося современного педагога, содержащих богатейший материал не только для педагогов по профессии и родителей, но вообще для всех, кому не безразличны судьбы подрастающего поколения, судьбы «будущего человечества».

Прага. Апрель 1923 г.

Ал. Маклецов.

Главнейшие педагогические сочинения ***Fr. W. Foerster'a.***

1) Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche.

2) Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin.

3) Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine neue Begründung alter Wahrheiten.

4) Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik.

5) Angewandte politische Ethik.

6) Schuld und Sühne. Einige psychologische und pädagogische Grundfragen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge.

7) Verhandlungen des dritten Deutschen Jugendgerichtstages (10 — bis 12 Oktober 1912). (Доклад Foerster'a).

8) Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen.

9) Lebensführung. Ein Buch für junge Menschen.

Характеристике воззрений Фр. В. Ферстера посвящена недавно вышедшая работа его ученика — Pilger. F. W. Foerster, als Ethiker, Politiker und Pädagoge. München. 1922. См. также статью пражского профессора — E.Radl. F. W. Foerster в „Prager Presse". 1923 г., № 33.

софию. Берлин. 1923, стр. 145. См. также Sergius Hessen. Die Philosophie der Strafe. Logos. Bd. V. 1914. Heft 2.

Русская Школа в Польше*).

Говоря о «зарубежной» русской школе в Польше, надо сразу же подчеркнуть ту ее существенную особенность, что она является не школой русской эмиграции, школой, созданной, так сказать, «на этих днях», в специфических условиях эмиграции, а школой весьма значительной части коренного местного населения, как русского (в Польше около 6.000.000 православных, в подавляющем большинстве считающих себя русскими), так и некоторой части инородческого (главным образом еврейского), считающего именно русскую школу «своей» школой. Это школа старая, во многих местах насчитывающая не одно столетие своему существованию, бывшая достаточно многочисленной, представленной всеми типами старой русской школы от низшей народной, до высшей включительно.

В силу этого обстоятельства школа собственно эмигрантская представлена в Польше весьма незначительно, несмотря на весьма большой контингент русской эмиграции в Польше, непрерывно пополняемой (вопреки всем усилиям польского правительства) из того естественного резервуара эмиграции, каковым является советская Россия.

Поэтому, говоря о положении русской школы в Польше, я говорю почти исключительно о коренной старой русской школе.

I.

Катастрофическое сокращение числа русских школ в Польше.

Переходя собственно к положению русской школы в Польше, прежде всего необходимо отметить катастрофическое сокращение числа русских школ, вызывающее тяжелое и тревожное чувство опасности денационализации издревле русского населения восточных областей государства.

До войны, даже до 1918 года, года возрождения независимой Польши, так приветствованного громадным большинством русского народа и лучшей частью русской интеллигенции, никогда не мирившейся с порабощением братского славянского

*) Доклад, прочитанный Д. М. Сокольцовым на первом всеэмигрантском педагогическом съезде в Праге 4 апреля 1923 года.

народа, не раз, всегда с колоссальной опасностью для себя, выступавшей, часто с оружием в руках, на защиту независимости Польши, — до 1918 года на территории современной Польши существовала не одна тысяча народных низших и средних русских школ и несколько высших.

В настоящее время в Польше, конечно, не существует ни одной высшей русской школы, но нет и *ни одной народной русской школы, а от средней и низшей школы в городах остались жалкие остатки.*

Русское население в Польше главным образом сельское, и оно в целях планомерно и неукоснительно проводимой денационализации (ополячения) совершенно лишено национальной школы.

В городах русская школа обслуживает как русское, так и еврейское население; последнее, как известно, представляет значительный %, во многих местах большинство городского населения средней и восточной Польши.

В борьбе с русской школой польское правительство в громадном большинстве случаев запрещает прием в русские школы детей нерусской национальности. Мотивируется это часто «желанием предохранить русское юношество от тлетворного влияния еврейских детей». Истинный смысл этого мероприятия тот, чтобы, не пуская в русскую школу наиболее зажиточную часть городского населения, лишить школу материальных средств существования и тем привести ее к закрытию без специальных о том распоряжений. Малосостоятельное, подчас совершенно разоренное русское население, само, без поддержки извне, не будет в силах содержать школы и школа естественно закроется.

Школы исключительно для еврейских детей, но с преподаванием на русском языке, как обычно того желает еврейское население. («языковая национальность» Версальского Трактата) разрешаются в виде исключения с обязательством в самый кратчайший срок, не больше 2-х лет, перейти или на польский язык или на жаргон.

В тех же целях сокращения числа русских школ, *разрешение на открытие русской школы* (все русские школы — частные) *дается только на один год*, каждый раз с большим трудом и все меньшему числу школ.

Чтобы осветить вышеизложенное числовыми данными приводим имеющиеся у нас сведения, к сожалению недостаточно

полные, так как получить их весьма трудно. В марте 1922 и в марте 1923 — некоторые из школ, показанные, как существующие, наверно, уже не существуют.

Таблица числа русских школ в Польше.

		1922	1923	Уменьшение в %
Средние школы	Гимназии мужские	2	2	
	„ смешанные	18	13	
	„ женские	8	4	
	Рельные училища смешанные	3	2	35%
	Коммерческие училища смешанные	2	—	
	Духовные семинарии	2	2	
		35	23	
Низшие школы	„Семикласувки“	9	7	
	Духовные начальные училища	1		
	Низшие нач. у-ща и подготов. школы	7		
	Школы-приюты и лагерн. для интернированных детей	3	6	35%
		20	13	
	Итого	55	36	

Таким образом за последний год число русских школ в Польше уменьшилось на 35%. Как этот процесс шел первые 4 года, точно определить не могу, за неимением у меня статистических данных, но уже из того обстоятельства, что в средней Польше (не говоря уже о западной) нет ни одной русской школы, не считая 2—3-х чисто эмигрантских*), что в восточных воеводствах народных русских школ в селах и деревнях уже нет ни одной, что, например, церковно-приходские школы при православных церквах все переведены на польский язык и т. д. видно, что процесс уменьшения числа русских школ шел весьма интенсивно.

Особенно усиленно идет закрытие русских школ восточнее «линии Керзона», т. е. в областях. отошедших к Польше, по Рижскому договору, где польское правительство охотно дает разрешение на открытие украинских и белорусских школ, только не русских. Согласно оффициального мнения польского правительства, в Польше, не считая случайных эмигрантов, совершенно нет коренного русского населения; имеются украинцы, белоруссы, но не русские.

*) Из 15 воеводств (губерний) русские школы остались пока только в 5 восточных (Новогрудском, Полесском, Волынском, Белостокском и в Виленщине). В русских школах в Польше обучается всего 1% (один) русских детей в Польше.

Известно, что мнение коренного местного населения о своей национальности резко расходится с оффициальным мнением польского правительства.

II.

Посмотрим теперь насколько существующие в Польше школы с преподаванием на русском языке удовлетворяют потребностям русского населения.

Число детей, учащихся в русских школах, известно мне к сожалению не по всем школам. Из 36 школ сведения имеются по 29, в которых обучается около 6.380 детей, что дает по 220 учеников на школу. Но так как не имеется сведений главным образом по низшим школам и приютам, где средний состав падает до 50, то можно без особой ошибки считать, что все число детей, обучающихся в русских школах в Польше, не превышает 7.000. В числе учащихся преобладают девочки (55%), мальчиков было 45%.

По национальному признаку учащиеся распределяются примерно так:

русских	47%	51,5%
белоруссов	3,5%	
украинцев	1%	
евреев	47%	48,5%
остальных	1,5%	

т. е. русских народностей немного более половины.

Православное население Польши исчисляется примерно в 6.000.000 человек. Считая число детей школьного возраста (от 7 до 18 лет) не менее 7%, получим число русских детей, нуждающихся в русской школе в 420.000. Из этого числа только около 4.000 посещают еще пока русскую школу.

Таким образом всего не более одного процента русских детей в Польше получают пока еще образование на русском языке, а 99% русских детей в Польше лишено родной школы.

III.

Переходя к материальному положению русских школ в Польше, надо прежде всего отметить, что почти все без исключения русские школы *содержатся за счет платы за ученье.*

От польского правительства конечно ни одна русская школа ни одной марки не получает.

Что касается русских общественных и благотворительных организаций, как эмигрантских так и местных, то они хотя и помогают, но весьма мало, так как и сами в большинстве слу-

чаев крайне нуждаются в средствах и направляют свою помощь эмигрантам главным образом в области чисто благотворительной и трудовой помощи.

Наиболее деятельным в смысле помощи школам является Русский Попечительный Комитет в Варшаве, каждую треть года распределяющий между школами посильную для него сумму по преимуществу на взнос платы за неимущих учащихся.

В цифрах эта помощь выражается так: в I-е полугодие 1922 г. было распределено 552.550 марок между 35 школами: за II-е полугодие более $1^1/_2$ миллионов между 14 или 15 школами. За I-е полугодие 1923 г. — более $2^1/_2$ миллионов между 18—20 школами.

Принимая во внимание ничтожный курс польской марки, не трудно видеть, что помощь эта имеет значение не столько материальной, сколько моральной поддержки и как таковая высоко школами ценится.

Затем следует отметить помощь, оказываемую некоторым школам организацией Л. И. Любимовой (бывший Русский Красный Крест в Польше, ныне закрытый), тоже конечно совершенно недостаточной.

Помогают несколько и старые местные, главным образом духовные, организации (братства) своим школам.

Но помощь русских организаций не покрывает и 10% общей нужды в материальных средствах существующих русских школ и они живут, как сказано выше, за счет самих учащихся.

В виду крайней бедности массы русского, особенно эмигрантского населения, *материальное положение русской школы должно быть признано катастрофическим*, особенно там, где запрещено принимать евреев.

Такое материальное положение школ сказывается, конечно, и на состоянии их оборудования помещениями, кабинетами, учебными пособиями, библиотеками и т. д.

Можно отметить, как правило, что хорошо оборудованные старые русские школы были лишены своих помещений, кабинетов, библиотек. Все это было конфисковано польскими властями, вместе с переводом школ на положение частных и передано школам польским, отчасти даже украинским (лишь бы не осталось у русских!), отчасти пропало неизвестно куда (русские учебники, библиотеки).

В результате большинство русских школ ютится в чужих

помещениях, многие работают по вечерам, лишены кабинетов, ученических и учительских библиотек и испытывают страшную нужду в учебниках, почти совершенно исчезнувших с польского книжного рынка, столь богатого ими раньше, перекочевав, видимо, в значительной части, в страны с высокой валютой.

Все сказанное заставляет обратить на материальное положение русской школы особенное внимание всех тех, кто не хотел бы видеть русскую школу в Польше окончательно погибшей.

IV.

Еще хуже правовое положение русской школы в Польше. Со времени образования независимой Польши, все бывшее на территории нового государства русские школы, пожелавшие остаться при русском языке преподавания и при русских программах, были закрыты, с передачей, как сказано выше, их помещений, кабинетов, библиотек и т. д. в школы польские или даже украинские. Затем, на открытие школы надо было просить разрешение. Школы, каковым такое разрешение было дано, были переведены в разряд частных, не пользующихся правами правительственных и не имеющих права выдавать аттестат зрелости, а лишь свидетельства о прослушании курса, причем самое разрешение было дано с запозданием и только на один год.

Этим распоряжением русские школы и особенно оканчивающие их абитурьенты были поставлены в ужасное положение, так как не могли никуда поступать. Польская высшая школа их не принимала, а заграничная также, не зная, что из себя представляют эти не имеющие прав школы.

Идя навстречу оканчивающим русские школы Русская Академическая Группа в Польше прилагает к аттестатам некоторых школ свои удостоверения о том, что эти аттестаты (свидетельства) могут считаться равносильными старым русским аттестатам. Такие удостоверения даются только после тщательной документальной проверки программ, по которым ведется преподавание, учебного плана, ценза и стажа лица, стоящего во главе учебного заведения, ценза и стажа педагогического персонала и т. п. Так как большинство русских школ представляет из себя простое продолжение старых русских школ с их программами и педагогическим персоналом, то

в праве получения таких удостоверений большинству школ не приходится отказывать, хотя в случае малейшего сомнения академическая группа в выдаче таких удостоверений отказывает, несмотря на все желание помочь русским абитурьентам, не желая умалять значение выдаваемого документа.

Лишение русских школ прав не мешает, конечно, польским властям предъявлять к ним ряд требований административно-педагогического характера, а равно требовать обязательного введения во все русские школы польского языка и литературы, польской истории и географии, преподаваемых на польском языке.

Хотя это требование страшно обременяет учебный план большим числом недельных часов (6 уроков в день—нормальное явление в русской зарубежной школе), но русская школа охотно идет ему навстречу, считая необходимым основательно знакомить учащихся со страной, в которой они живут.

Истинный смысл всех вышеуказанных мероприятий польского правительства в отношении русской школы ясен из характерного термина, оффициально присвоенного большинству из них: «частная русская гимназия в ликвидации» („priwotne gimnasjum rossjiska w likwidacji") т. е. *русская школа должна ликвидироваться и замениться польской.*

Ликвидация эта идет усиленным темпом.

Из всего вышеизложенного ясно видно, что русская школа в Польше находится в самом тяжелом из всех зарубежных русских школ положении .

Она идет к полному исчезновению с чем связана возможность денационализации (ополячения и окатоличения) коренного православного русского населения.

Поэтому русские общественные организации заграницей, заботящиеся о сохранении и возможном развитии русской культуры вне советской России, должны обратить самое серьезное свое и иных международных органов внимание на русскую школу в Польше.

Русская школа, вместе с ней и русская культура, русская национальность в Польше в крайней опасности и требуют серьезных и немедленных средств спасения.

Д. М. Сокольцов.

Основные задачи детского чтения.

Высокое образовательное и воспитательное значение книги давно уже ни для кого не представляет никакого сомнения. Однако общие задачи внеклассного и вообще детского чтения в разное время понимались весьма различно в зависимости от того, как в то или иное время понимали основные цели всего воспитания вообще. Да оно и не может быть иначе, так как чтение представляет собою лишь одно из звеньев, лишь один из элементов в общей системе воспитания и образования подрастающего поколения. С самого начала появления светских книг, стали возлагать на книжное воспитание большие надежды и серьезно ожидали, что книга и научить ребенка уму-разуму, и воспитает его в желательном направлении, и укрепит в нем все нравственные элементы. Казалось, — надо только написать много хороших книг, научить детей грамоте, — и все будет хорошо.

Переоценивают значение детского чтения и в наше время, ожидая от него большего, чем оно в действительности может дать. Но замечательно и вместе с тем достойно особого внимания и удивления, что придавая детскому чтению большое, часто преувеличенно большое значение, возлагая на него великие надежды,— педагоги и воспитатели обыкновенно мало вникают, а иногда и вовсе не вникают в изучение реальных фактов, и не знают, как же действительно читают дети, как воспринимают они содержание книг и какое в действительности книги производят на них впечатление и влияние. Даже не говоря сейчас о влиянии плохих книг, даже имея в виду только хорошие книги, я утверждаю, что при современном отношении воспитателей к детскому чтению книги оказывают на детей весьма мало хорошего, желательного влияния, во всяком случае, гораздо меньше, чем того хотелось бы и чем то реально достижимо при коренном пересмотре всего вопроса о детском чтении.

Чего ждем мы в настоящее время от детского чтения? Оно должно содействовать, совместно со всеми другими факторами воспитания, развитию и формированию здоровой человеческой личности, оно должно содействовать умственному, нравствен-

ному и эстетическому просвещению и развитию ребенка. Казалось бы, что в виду столь серьезного значения детского чтения необходимо всячески стремиться к тому, чтобы возможно ранее, уже с самых первых лет систематического учения ребенка, научить и приучить ребенка должным образом пользоваться книгою, т. е. научить ребенка настоящему умению читать. А умение читать, конечно, далеко не ограничивается самою техникою чтения или беглостью составления из букв слов и фраз. Под умением читать, мне кажется, следует разуметь такое чтение, при котором читающий всегда читает со смыслом, с полным вниманием и с полным (по мере своих сил и развития) пониманием прочитанного. Книгу описательного, научного содержания (для детей — вся так называемая научно-популярная литература), вообще все книги учительного содержания ребенок— учащийся должен читать, приучаясь ничего не оставлять не понятым, ясно усваивая все содержание книги, добиваясь разъяснения всего непонятого им, достигая полного и отчетливого понимания всего, что изложено в книге. Книги художественного содержания (куда, очевидно, относится вся художественная литература, беллетристика, поэзия, сказки), ребенку следует читать так, чтобы не только ясно понимать самую фабулу данного произведения, но и чувствовать, переживать все то, что в нем изложено, читая книгу — жить радостями и горестями, которые описывает автор. Ребенок должен быть не пассивным созерцателем событий, описываемых в книге, а как бы активным участником всех развертывающихся перед ним при чтении явлений и событий.

И все это ныне теоретически почти общепринято, и вряд ли кто станет спорить против того, что только именно при таком чтении может ребенок-читатель извлекать из книги все то полезное, поучительное, благое, возвышающее, что может и что должна бы дать хорошая книга для всестороннего развития души и ума подростающего юного существа. Но разве в действительности дети читают так? Во всяком случае, огромное большинство детей? К великому сожалению — конечно нет.

Каждый, кому приходилось внимательно наблюдать за тем, как читают дети те или иные книги, имел, я полагаю, достаточно случаев убедиться в том, что дети, обыкновенно, читают книги крайне невнимательно, поверхностно, отнюдь не углубляясь во внутрь читаемого. Строго говоря, — сколько нибудь серьезную книгу, даже и вполне посильную, но все же требу-

ющую внимания и умственного усилия. большинство детей, школьников определенно избегают читать. Начнут читать — бросят, чего либо не поймут и спокойно читают дальше, хотя у них вовсе не получается сколько нибудь стройного понимания. Часто — ничего не понимают или даже понимают превратно только потому, что читали без должного внимания. А как читают дети книги беллетристического содержания? Они следят за фабулой, только за самим действием, вовсе не вдумываясь во внутреннюю художественную правду, в самую жизнь произведения. Дети, читая, нередко пропускают по несколько страниц, как только попадаются описания, рассуждения, одним словом — не действие. А часто у настоящего автора-художника в описаниях природы, в описаниях душевных переживаний и заключается вся суть, вся красота, сила, все значение. А дети бегут мимо этого. Они скользят по поверхности читаемого, по верхам, и от высокого, глубокого художественного произведения у них остаются только скелет фабулы, только общая канва рассказа, часто одна оболочка без внутреннего художественного содержания. Оттого то детям и нравятся по преимуществу книги самого легкого содержания, с обильным действием, книги, которые можно читать очень скоро, не вдумываясь в них и ни на чем не задерживаясь. В особенности же так читают как раз те дети, о которых говорят, что они «любят много читать», которые действительно читают необыкновенно много, чудовищно быстро, по толстой книге в день, но читают без всякого толка и с ничтожным следом от прочитанного.

Стоит присмотреться к детскому чтению, — и не трудно заметить множество фактов, свидетельствующих, как дети, превратно понимая прочитанное и не задумываясь на получаемой бессмыслице, спокойно читают дальше. Я знал девочку 13 лет, которая очень бойко декламировала хорошо и давно ей знакомое стихотворение Пушкина:

«И колокольчик, дар Валдая,
звенит уныло под дугой», — и была, как потом выяснилось, вполне убеждена, что «дар Валдая», — это деепричастие от глагола «дарвалдать», т. е. она понимала это место так: — «И колокольчик, дарвалдая, звенит...» Я знал гимназистов, которые твердо выучив наизусть «Колыбельную песню» Лермонтова, годами были убеждены, что стих

«Но отец твой, старый воин,
закален в бою...» — означает, что отца закололи, «заколен», в смысле — «заколот». И их мало смущало, что тогда теряется смысл успокоительных слов матери — «Спи, младенец, будь спокоен», и что мать успокаивает ребенка тем, что его отца закололи.

Мне пришлось, работая с детьми в одной из Петербургских пригородных школ, констатировать, что дети, хорошо и весело говоря наизусть стихи из своей хрестоматии: —

«Бразды пушистые взрывая.
летит кибитка удалая.
Ямщик сидит на облучке
в тулупе, в красном кушачке», — на самом деле не понимали ровно ничего. Стараясь выяснить, что же они понимают, чего нет, я установил, что в этом четверостишии они не знали и не понимали слов: бразды, взрывая (они знали взрывы взрывчатых веществ), кибитка, ямщик (они знали только — кучер), облучек (они знали только — козлы), кушак (они знали только — пояс), тулуп (они знали — шуба, пальто). Что же они понимали? Но на вопрос — «Понимаете ли вы это стихотворение?» — они отвечали, и я думаю искренно, — «Понимаем!» И, конечно, не страшно, что дети не понимают отдельных слов, или понимают их неверно, а страшно то, что, не понимая их, они спокойно идут дальше, далеко не всегда добиваясь разъяснения. Я диктовал во II классе ученикам стихотворение, и один (далеко не плохой) ученик записал так:

«Дремлет под лепечки
Мальчик на скамье».

На другой день, просматривая тетради, я заметил эту ошибку, вызвал его к доске и предложил ему написать слова: «дремлет подле печки». Он уверенно снова написал: — «под лепечки». На мой вопрос: — «Что же это значит, какой смысл этих слов, под чем или подо что же дремлет мальчик?», — он сознался, что не понимает смысла, и только потом, когда я много раз с большой расстановкою произнес слова «подле — печки», он вдруг понял. А когда дети читают про себя, — сколько у них подобных и других ошибок, превратных пониманий получается, если они не привыкли читать медленно и внимательно.

Интересны наблюдения за быстротою чтения. Учащиеся (в особенности III—VI классов), привыкшие к многочтению, не-

редко развивают такую стремительность в чтении, что не останавливаются ни на главах, ни даже на конце произведений, если оно «маленькое», т. е. не длинное. Я лично наблюдал, как ученики, читая томик мелких рассказов Чехова, Мопассана, читали так, что, закончив чтение последней строчки одного рассказа, они, не отрывая глаз, переводили их на соседнюю страницу и начинали читать следующий рассказ, потом третий и т. д. Том мелких рассказов Мопассана, из которых в каждом заключается мыслей больше, чем во многих больших романах, читается с тою же быстротою, как если бы читалось одно цельное произведение. Чтение 10 страниц лирических стихотворений Фета, Тютчева занимает не больше времени, чем чтение 10 страниц любого бульварного романа, хотя на десяти страницах Фета, может быть, находится 25 различных стихотворений, из которых над каждым следует долго остановиться, подумать, перечесть, чтобы должным образом оценить его.

Что же остается от такого чтения на курьерских, да еще с «дарвалдаями» и «лепечками»! И опять спрашиваю, — при таком чтении, разве мы имеем какие либо основания надеяться на то, чтобы книга имела серьезное значение в развитии детской души и детского интеллекта? Можем ли мы серьезно ждать, что при таком, увы, весьма обычном, способе чтения, книга действительно обогатит разум ребенка, облагородит его душу, разовьет его в эстетическом и этическом отношении? Конечно нет. Пусть ребенок, учащийся, прочел 3, 10, 30 и более хороших книг, самых лучших книг, — они оставят в нем ничтожный след или даже не оставят никакого. Чтение становится только препровождением времени, только более или менее интересным занятием, а не серьезным фактором умственного и морального развития. И это еще тем более, что наряду с хорошими и доступными пониманию книгами дети на всех ступенях своего развития читают много книг, их пониманию не доступных, и очень много книг просто плохих, скверных во всех отношениях.

Предоставленные в таком серьезном деле, как самообразование путем чтения, своим собственным слабым силам дети читают всегда бессистемно, а обычно еще и плохо и плохое. Вполне очевидно, что в настоящее время, когда к обычным условиям беспорядочного чтения прибавляется еще то, что и книги то случайно попадают в руки русского школьника-эмигранта, — чтение стало у них еще бессистемнее, чем ранее, и

тем более становится необходимым серьезное руководительство чтением учащихся. Я не раз в различные времена производил анкеты о том, что фактически читали учащиеся учебных заведений разных ступеней, но никогда результаты этих анкет не были так печальны, как теперь. Один ученик II класса из всех стихотворных произведений А. К. Толстого читал только «Сон статского советника Попова» и «Русская история от Гостомысла», т. е. как раз то, чего читать ему не следовало и что им не может быть понято. Ученица II же класса читала «Идиота»: ученик I класса читал «Войну и мир», но оба они не читали целого ряда самых простых и доступных их пониманию произведений Аксакова, Пушкина, Диккенса и т. д. Подобные факты, вероятно, в изобилии известны каждому педагогу, но не все вдумываются в значение этих простых фактов. Но, мне кажется, каждому вникающему ясно, что девочка в 12—13 лет, читая «Идиота», не извлечет из этого чтения никакой пользы, почему чтение это в лучшем случае — напрасная трата времени и сил. Но, конечно, это не просто бесполезное, но и вредное чтение, так как оно приучает ребенка читать не понимая смысла читаемого, читать поверхностно, вполне довольствуясь обрывками и верхами, а это и есть та вредная привычка, при наличности которой ребенок становится невосприимчивым к полезному влиянию книги.

Как ни печально констатировать все изложенное, но удивляться всему этому нечего, так как обычно детей никто не учит читать иначе. Научив детей самому механизму чтения, воспитатели чаще всего ограничивают свою роль тем, что доставляют ребенку книги и дают общую директиву: — «читай побольше». Дети и начинают читать книги по-своему, извлекая из процесса чтения только развлечение, удовольствие, забаву. Уважать книгу — никто их не учит, а обильное чтение глупых, бездарных, пустых книг (а как их много!) тем более вселяет в душу юных читателей просто неуважение к книге.

Я глубоко убежден в том, что в таком серьезном деле, как чтение, ребенок, учащийся, не должен быть оставлен без активной помощи руководителя. Надо с самого начала приучить ребенка относиться к чтению именно не как к забаве, а как к серьезному делу, требующему к себе сообразно с этим и серьезного внимательного отношения. Надо с самого начала приучить детей извлекать из книги все то, что она может ему дать. Для этого прежде всего необходимо тщательно ограничить ре-

бенка от доступа к нему плохих книг, понимая под плохими книгами не только явно вредные по своему содержанию, но и, прежде всего, всю огромную массу книжной макулатуры, все множество бесцветных, пустых, нехудожественных книг, каковые, к несчастию, составляют едва ли не большую часть детских книг на всех языках. Детям следует читать только *совсем хорошие книги*, а за таковые могут быть признаны только: — в беллетристике — книги, действительно художественно правдивые. — в области образовательных — книги, доступно изложенные, но неизменно научно правдивые. Только такую, совсем хорошую книгу можно читать со вниманием и уважением и вчитываться в нее, вникать в ее суть, в ее художественные красоты. Надо всячески обращать внимание юного читателя на ценности книги, не сразу доступные его вниманию. Надо приучать его замечать их, ценить и любить. Надо советовать юным читателям читать хорошие книги не скоро, а вдумчиво, для чего полезно их перечитывать, ибо в образовательном отношении гораздо полезнее прочитать одну хорошую книгу два раза, чем две хорошие книги по одному разу.

Весьма полезно читать книгу совместно с ребенком, учащимся, читать ее ему вслух с должным выражением, полезно после чтения поговорить с юным читателем о прочитанном, вызвать его на живой обмен мнений, оценок, характеристик. Воспитатель должен быть постоянным руководителем чтения своего воспитанника и в этом отношении его главнейшими обязанностями являются: первая, — *оградить ребенка от доступа к нему скверных, слабых, бездарных книг;* вторая, — *помочь ребенку в выборе наиболее для него подходящей (по его способностям, развитию, индивидуальным запросам) книги;* третья, — *научить его читать и понимать, читать и переживать, чувствовать.*

В отстранении от ребенка плохих книг нельзя быть достаточно строгим. Пусть лучше дети прочитают немного книг по числу, но пусть они прочтут только хорошие книги, прочтут их, как следует, повторно и пусть извлекут из них все, что возможно. В выборе подходящей ребенку книги важно принимать во внимание не только возраст, общее развитие и интересы данного юного читателя, но и учитывать временные увлечения этого читателя, интересы окружающей его жизни, прохождение в данное время тех или иных вопросов в школе. Конечно, и выбор книг и рекомендация их юному читателю должны

осуществляться с неизменным педагогическим тактом, без угнетения самостоятельности его.

У нас в свое время пользовалось большим авторитетом учение о благе «свободного чтения». Результаты этого, возведенного в теорию, отказа воспитателей от своей педагогической обязанности руководительствовать детским чтением очевидны и весьма печальны. Но твердо настаивая на необходимости постоянного вдумчивого руководительства чтением я отнюдь не представляю его себе в виде докучливой опеки с запретительными мерами. Нет, ребенку должна быть предоставлена значительная доля свободного выбора книг из числа хороших, рекомендация книг должна иметь в основе своей заслуженый авторитет руководителя. Излюбленная ссылка проповедников «свободного чтения» (как если бы ему противопоставлялось чтение непременно «насильственное») на то, что Пушкин, Лев Толстой, Крылов и едва ли не большая часть наших гениев в детстве читали книги в изобилии и без всякого выбора, в перемешку, что не помешало им однако развиться, как здоровым интеллектам, — мне кажется не имеет никакого значения. Что для мозгов гения безвредно, или даже полезно, то на мозги заурядного человека может оказать влияние весьма отрицательное. На то это и голова гения, и процессы ее развития не указ для головы не гения. Не гению надо помочь, и сам разобраться в необъятном море книг он, конечно, не может.

Умению читать следует учить ребенка, как только он приступает к первым опытам самостоятельного чтения. Умение читать не иначе, как серьезно, толково, со смыслом, с чувством— должно постепенно сделаться привычкою. Надо всячески удерживать ребенка от чрезмерно быстрого чтения, от чтения поверхностного. Следует всячески поощрять юного читателя к перечитыванию хороших книг, к углублению чтения. Учить ребенка читать надлежит и дома в семье, и в школе, и в правильно поставленной детской библиотеке. Если небрежение к вопросам внеклассного чтения в былой школе должно быть рассматриваемо, как серьезный ее недочет, то в настоящее время, и особенно применительно к школе, работающей вне родины, воспитывающей русского вне России, — всякое невнимание к правильной постановке внеклассного чтения становится еще большим грехом школы. Школьное преподавание в прежние годы давало учащимся недостаточное познание родной художественной литературы. Чего же мы достигнем в современ-

ных анормальных, тяжких условиях. Обрывки знаний, слабое и бледное, книжное представление о великой русской литературе. Да и Россию не узнают ученики из уроков географии и истории. И я полагаю, что *никогда еще значение внеклассного чтения не было столь велико для русских учащихся, как именно в наше время и при современных условиях.*

Современная школа непременно должна так перестроить свое распределение времени, чтобы дать учащимся возможность достаточно много (и толково) читать, и дать учащим фактическую возможность руководить их чтением. Совершенно необходимы особые часы для бесед преподавателя с учащимся о прочитанном ими, необходимы часы, в течение которых учащий мог бы читать своим ученикам те художественные произведения, которые только в хорошем (даже не столько артистическом, сколько просто сознательном) чтении могут быть и должным образом поняты и оценены. Сюда относится как раз едва ли не вся поэзия. И если для освобождения этих часов, придется пожертвовать чем то из обычного курса, то надо итти на эту жертву смело и сознательно. Я полагаю, что мы стоим перед необходимостью многим пожертвовать, но непременно научить учеников умению пользоваться книгою. Уменьшим общую сумму сообщаемых в школе учащимся знаний, но научим их умению лично работать над своим самообразованием путем сознательного, правильного чтения. Это умение имеет огромное значение, и если воспитатели не вооружили ребенка этим могучим оружием, не научили его настоящему умению читать, — они не исполнили своего долга перед ними.

Мне хотелось бы еще сказать о технике руководительства внеклассным чтением учащихся, о ведении работы школьной библиотеки и о некоторых других связанных с изложенным вопросах, но это должно составить содержание особой статьи.

Евгений Елачич.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 139 - 158

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Родной язык в школе первой ступени*).

(Примерная программа для школ г. Москвы и Моск. губ. на 1921—22 г., составленная Научно-Методической секцией МОНО).

ПЕРВЫЙ ГОД.

Обучение грамоте См. ниже объяснительную записку.

Чтение. Чтение отдельных слов и кратких предложений, взятых непосредственно из жизни, беседы о прочитанной сказке и т. п. (См. обучение грамоте). Чтение небольших доступных детскому пониманию статеек. Чтение и заучивание наизусть басен, стихотворений, пословиц, поговорок, которые особенно понравились детям. Содержание материала для чтения: дети в семье, члены семьи, игры детей, игрушки, школа, предметы домашнего и школьного обихода; пища, одежда, жилище; домашние и дикие животные; времена года, части суток, дни недели, месяцы. Подходящий материал можно найти в «Книгах для чтения» Л. Н. Толстого, «Родном Слове» Ушинского, в «Маленьком Живом Слове» Острогорского и в др. хрестоматиях. Очень хороши «Книжки-первинки» изд. «Юной России», в которых подобраны народные сказки, очень удобные для чтения на этой ступени в виду встречающихся в них повторений, и при том книжки хорошо иллюстрированы. Частое чтение учащим сказок и рассказов, напр., *Малыш и Жучка* Дмитриевой. *Емеля-охотник* Мамина-Сибиряка, *Белочка Чокки-чок, Родные сказки* Тулупова, вып. 1—6, изд. Сытина, Русские народные сказки, изд. Кнебеля, ред. Свентицкой и др.

Письменные упражнения. Списывание с доски. Списывание с рукописного и печатного текстов. Письмо по слуху доступных слов.

Письмо названий предметов, какие можно видеть на улице, в поле, на огороде, цветов, известных детям, животных, животных из сказки, предметов, людей, нарисованных на картинке.

Краткие надписи к иллюстрациям, нарисованным самими детьми, или подписи под картинками, помещенными в книжке.

---

*) Перепечатано из педаг. сборника «*Родной язык в школе*», кн. 1, 1919—1922 г. Госиздат. 1923.

Надписи к предметам собственного труда.

Списывание предложений с попутной заменой картинок словами.

Письмо ответов на вопросы книги или учителя.

Письмо собственных коротеньких рассказов, записанных учителем на доске.

Письмо адреса школы.

Правописание. Прописная буква. Имена и фамилии (прежде всего учащихся), названия знакомых сел, городов, рек и т. д.

Точка.

Употребление букв *Ё, Ю, Я, Ь.*

Перенос слова.

Грамматика. Деление речи на слова, слов на слоги и звуки.

Наблюдения над способами произношения звуков (артикуляциями).

Звуки гласные и согласные.

Наблюдения над твердостью и мягкостью согласных звуков.

Наблюдения над звуками, обозначаемыми буквами: *е, ю, я, ё* после согласных (слоги *те, тю тя, тё* представляют собой мягкие *т+э,+у,+а,+о)* и не после согласных (в начале слова и после гласных *е, ю, я. ё* представляют собой слоги *йэ, йу, йа, йе, йо: елъ, моей, юг, мою, яма, моя, елка, мое).*

Приучение детей определять взаимное отношение слов в речи (по вопросам).

Развитие речи, драматизация, рассказывание.

ВТОРОЙ ГОД.

Чтение. Чтение небольших рассказов из хрестоматий, научно-популярных книг и статей с виденным и пережитым, с проходимой в классе темой, с подготовкой праздника, с сезонными явлениями. Разработка статьи ведется с указанием ее построения, основных мыслей (см. приемы классного объяснительного чтения). Коллективное чтение целых художественных произведений (см. приемы воспитательного чтения). Содержание материала для чтения; семья (труд и взаимоотношения членов семьи), школа (работа детей и учителя в школе и взаимоотношения их); пища, одежда, жилище, материалы для них: жизнь

в городе; работа членов семьи, в том числе и детей, на стороне; жизнь в деревне, работы крестьян; домашние и дикие животные; времена года; жаркие и холодные страны, — заучивание наизусть.

Письменные упражнения. Списывание с доски. Списывание с рукописного и печатного текстов. Письмо по слуху доступных слов (1-ое полугодие).

Надписи к иллюстрациям, созданным самими детьми.

Надписи к предметам собственного труда.

Списывание предложений и рассказов, где картинки заменяются словами.

Письмо ответов на вопросы.

Запись короткого пересказа, прочитанного, обработанного при помощи учителя.

Запись бесед.

Составление коротеньких рассказов к картинкам после предварительного устного рассказа.

Свободная диктовка (2-ое полугодие).

Письмо собственных рассказов на заданную тему после предварительного устного рассказа.

Письмо писем.

Правописание. Буква *Ь* и *Ъ* в середине слов в отдельном значении.

Употребление букв *Й, Э,* букв *И, А, У* после шипящих.

Двойные буквы.

Правописание букв, обозначающих звонкие и глухие согласные звуки (так называемые сомнительные согл. звуки).

Правописание букв, обозначающих неударяемые гласные звуки (так называемые сомнительные гласные буквы).

Точка, вопросительный и восклицательный знаки.

Грамматика. Продолжение наблюдений над твердостью и мягкостью согласных звуков.

Наблюдения над звуком *и* перед гласными, после гласных, после согласных *(ель, яма, чай, скамья, чьей).*

Наблюдения над сочетаниями шипящих звуков и *ц* с гласными звуками.

Наблюдения над различием звонких и глухих согласных звуков.

Ударение в слове.

Наблюдения над произнесением неударных гласных звуков.

Продолжение наблюдений над взаимным отношением слов в речи (по вопросам).

Наблюдения над интонацией (повествовательная, вопросительная и восклицательная).

Развитие речи, драматизация, рассказывание.

ТРЕТИЙ ГОД.

Чтение. Классное и домашнее коллективное чтение литературно-художественных произведений преимущественно образцовых русских писателей, интересных рассказов по истории, географии, естествознанию. Знакомство с биографиями некоторых русских писателей. Классное воспитательное и домашнее свободное чтение. Заучивание наизусть. Содержание материала то же, что и на 2 году с добавлением: взаимоотношения людей (товарищество, дружба, ненависть, справедливость, великодушие, самопожертвование, эгоизм и т. п.): жилище и утварь в истор. развитии; жизнь первобытного человека.

Прочитанное воспроизводится детьми иллюстрированием: лепкой, рисованием, апликацией, драматизацией. Независимо от коллективного и объясн. чтения ведется чтение учителем и домашнее — в связи с классным и свободное.

Заучивание наизусть по выбору учащихся стихотворений, басен, пословиц и т. п.

Письменные упражнения. Списывание с доски, с рукописного и печатного текстов.

Составление словаря.

Ведение альбомов и тетрадей для самостоятельного записывания любимых стихов и т. д.

Творческая диктовка.

Письмо рассказа к картинкам после предварительного устного рассказа.

Свободная диктовка.

Письмен. работы в связи с классным и внеклассным чтением учащихся.

Составление планов к собственным письменным работам.

Самост. записывание собствен. рассказов из личной жизни, после предварительного устного рассказа (материал для последних работ дают события школьной жизни, праздники, опыты по природоведению, детские праздники).

Переписка.

Ведение календаря-дневника.

Инсценировка рассказа.

Правописание. Запятая.

Правописание приставок: *из-, воз-, вз-, низ-, раз-, роз-, без-, чрез-, через-.*

Правописание падежных окончаний существительных, счетных и местоименных.

Правописание падежных окончаний прилагательных, счетных, местоименных.

Правописание суффиксов.

Грамматика. Предложение.

Наблюдение над тем, что говорится и о чем говорится.

Продолжение наблюдений над взаимным отношением слов (по вопросам) с добавлением наблюдений над тем, выражено ли и чем выражено отношение слов друг к другу (окончанием слова, с предлогом, без него: *подал руку, наступил на ногу, хорошая погода)* или ничем не выражено *(иду быстро, читаю лежа, лошадь — животное).*

Наблюдения над изменяемостью слов (слова склоняющиеся, слова, изменяющиеся по родам, слова спрягающиеся).

Выделение в словах основы и окончания.

Выделение в основах приставок и суффиксов.

Наблюдение над формами склонения.

Род имен существительных.

Наблюдения над формами изменения в роде (прилагательные).

Наблюдения над формами лица (спряжение).

Примечание. При наблюдении над формами слов (склонением, изменением в роде, спряжением) эти формы выделяются только из связной речи и без пользования грамматической терминологией (см. объяснительную записку).

Развитие речи, драматизация, рассказывание.

ЧЕТВЕРТЫЙ ГОД.

Чтение. То же, что и на 3-м году.

Присоединяется групповое чтение (см. объяснительную записку). Углубляются темы, взаимоотношения людей; присоединяются: формы общежития людей, культурные усовершенствования. Продолжается знакомство с жизнью русских писа-

телей; присоединяется знакомство с жизнью научных и общественных деятелей и иностранных писателей.

Письменные упражнения. Списывание с доски. Списывание с печатного текста.

Составление словарей.

Ведение альбомов и тетрадей для записывания любимых стихов и цитат.

Творческая диктовка.

Свободная диктовка.

Письменные работы в связи с классным и внеклассным чтением и другими занятиями учащихся, письмо рассказов к картинкам и по картинкам.

Составление планов к собственным письменным работам.

Самостоятельный рассказ виденного и слышанного.

Самостоятельное записывание собственных рассказов из личной жизни.

Составление описаний — коллективное и индивидуальное — игрушек, игр, занятий, предметов собственного труда.

Описание картин и явлений природы после непосредственного их наблюдения.

Ведение календаря-дневника.

Составление сборников.

Издание школьного журнала.

Инсценирование.

Переписка со школьниками других школ.

Составление заявлений, деловых писем, анкет, заполнение почтовых и других бланков, квитанций.

Письменные работы в связи с постановкой силами учащихся живых групп, спектаклей, праздников, прогулок, экскурсий.

Правописание. Продолжение орфографических упражнений 3-го года.

Точка, запятая, точка с запятой, двоеточие, кавычки, тире, многоточие.

Грамматика. Продолжение грамматических наблюдений 3-го года с прибавлением наблюдений над значением слов:

а) склоняющихся: существительные, обозначающие предмет, существительные, обозначающие качество предметов, действие и состояние предметов *(стол, белизна, беготня, болезнь)*, существительные счетные *(пять)*, местоименные *(я)*; в предме-

тах, обозначаемых существительными, наблюдаются предметы одушевленные, неодушевленные, общие, частные (существительные собственные и нарицательные);

б) изменяющихся по родам: прилагательные, обозначающие качество, принадлежность и др., прилагательные счетные *(пятый)*, местоименные *(мой)*;

в) спрягающихся: глаголы, обозначающие действие, состояние.

Изъявительное, повелительное и сослагательное наклонения глагола; лица, времена.

Причастия, деепричастия.

Причастия действительной и страдательной формы.

Неопределенная форма глагола.

Чужая речь.

Определение отношений между предложениями главными и придаточными (по вопросам).

Развитие речи, драматизация, рассказывание.

ПЯТЫЙ ГОД.

Чтение. То же, что и на 4-м году.

Письменные упражнения. Письменные работы и упражнения 5 года обучения распадаются так же, как и в предшествующие годы, на упражнения и работы, в связи с обучением орфографии, на работы в связи с классным и внеклассным чтением учащихся и другими их работами, на сочинения и письмо деловых бумаг. Ведутся все эти работы и упражнения на материале, более сложном; учащимся предоставляется больше самостоятельности; прибавить на 5 году можно следующие упражнения и работы.

Составление при чтении выписок.

Составление рассуждений и характеристик.

Обсуждение в форме заседаний вопросов, выдвигаемых жизнью учащихся.

Запись протоколов этих собраний (роль секретаря).

Письменное изложение речей, которые произносятся на собраниях школьных кружков.

Участие в работе по заведыванию и обслуживанию школьных библиотек, музеев, выставок.

Письменные заметки и отчеты о прочитанных книгах.

Правописание. Продолжение орфографических упражнений прежних лет.

Грамматика. Продолжение грамматических наблюдений 3-го и 4-го годов с прибавлением наблюдений над словами неизменяемыми (наречие, деепричастие, предлог, союз), над степенями сравнения прилагательных и наречий.

Слово — междометие.

Определение отношений между предложениями главными и придаточными и между придаточными по вопросам (продолжение наблюдений 4 года в применении к более сложным случаям).

Развитие речи, драматизация, рассказывание.

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ.

При выборе метода обучения грамоте и букваря учащему предоставляется полная свобода. Лучшим методом считается тот, которым владеет учитель. Но для малоопытных здесь приводятся некоторые соображения, отнюдь для них не обязательные.

Редко учащим проводится какой-нибудь метод в чистом виде, — обыкновенно, взяв один из них в основу, учитель дополняет его некоторыми приемами, заимствованными из других методов; таким образом у каждого получается свой комбинированный метод.

В настоящее время господствующим методом у нас является звуковой метод, но не в чистом его виде. Его имеется несколько разновидностей: синтетический, идущий от звука к слову; аналитический, идущий от речи к слову и звуку; аналитико-синтетический, соединяющий приемы двух предыдущих, как взаимно дополняющих друг друга; в настоящее время это — самый распространенный. Он имеет свои несущественные видоизменения: метод письма— чтения, при котором обучение чтению идет с помощью обучения письму; метод чтения — письма, при котором обучение письму идет совместно с обучением чтению; метод раздельного обучения чтению от письма и др. Существенной разницы между ними нет. Большинство отдает предпочтение совместному прохождению чтения и письма, так как между тем и другим существует естественная связь, и притом совместность обучения ускоряет ход обучения грамоте. К звуковым же методам относится фонетический, натураль-

ный звуковой метод и естественный звуковой метод*). Этот метод исходит от звука, от физиологических условий его образования — метод сложен и искусственен. Но применение некоторых наблюдений и приемов в ограниченном объеме очень рекомендуется. Так, напр., в конце выделения нового звука, в особенности, если он труден, полезно предложить детям сделать наблюдения над своим произношением и изложить эти наблюдения простым языком**). За последнее время некоторыми применяются так называемый американский метод. Метод целых образов — он тоже приводит к выделению звука, но этому предшествует ряд запоминаний целых слов. Достоинство этого метода то, что он содействует выработке привычки произносить слова сразу, но этого можно достигнуть и другими приемами, более быстрыми и не столь сложными ***).

Кроме выбора метода, при обучении грамоте нужно иметь в виду следующие соображения:

1. Материал для выделения звуков дается не в виде отдельных отрывочных слов, а берется из живой детской речи или из рассказа учителя; при этом правописание слов, из которых выделяется звук, не должно расходиться с произношением, напр., звук *о* из слов *осы*, но не *оса*, звук *ж* из слова, напр., *жук*, а не *уж*. При встрече слов, в которых произношение с правописанием расходятся, это расхождение должно быть осознано: в слове *оса* буква *о* обозначает звук *а*, в слове *дуб* буква *б* обозначает звук *п*. Необходимо обратить внимание на различное значении букв: *е, ё, ю, я;* сначала вводить их в одном значении *(й-э, й-о, й-у, й-а*, т. е. познакомить с произношением в таких словах, как напр., *ель, елка, юла, яма)*, а потом в другом значении (мягкость предшествующей согласной + *э, о, у, а*, напр. в словах: *лес, слезы, малютка, няня)*. Из вышесказанного вытекает порядок прохождения звуков — гласные: *а, у, ы*, о. (снача-

---

*) Терешкевич. 1. «Ключ русской грамоты. Азбука и первоначальные упражнения в чтении». 2. «Натуральный звуковой метод». Дидактические заметки.

Тимофеев. 1. «Азбука для обучения грамоте по естественному методу». 2. «Как учить по естественному методу». 3. «Естественный звуковой метод». 4. «Звуковые таблицы». Наглядное пособие для обучения чтению в добукварный период.

**) См. Вахтеров. «На первой ступени обучения».

***) См. Вс. Флеров. — «Новый способ обучения слиянию звуков при обучении грамоте».

ла под ударением, потом без ударения), наблюдения над мягким произношением согласных, предшествуют звукам *и, е, ё, ю, я* (относительно *е, ё, ю, я*, см. выше), *э*.

Порядок прохождения согласных: вначале *м, н, л, р, с, ш, х, ф* — порядок безразличен, потом *п, т, к*, затем *б, д, г, ж, з* (сначала не в конце слова и не перед глухими согласными, т.-е., напр., сначала — *дуга*, потом — *дуг*, сначала *дружба*, а потом — *ножка*).

Последовательность буквенных сочетаний приблизительно такая: двухбуквенные обратные и прямые *(ум, ух, рама, соха)*; трехбуквенные с согласной посредине и в конце *(мак, рак, сто столы)* и, наконец, четырехбуквенные с гласной в конце, раздельное произношение *(пальто, ручьи)*.

2. Для устных и письменных работ подбирается живой, интересный материал — пословицы, загадки, поговорки, скороговорки, стихи, небольшие интересные рассказы, сказки.

3. Желательно применение картинок, или облегчающих процесс чтения, или заменяющих в тексте слова для того, чтобы при чтении возникали образы, представления.

4. Рекомендуется прибегать к подбору слов по подобию, заменяющему упражнения на слияние звуков, которое так трудно дается детям.

5. Необходимо возможно частое выразительное чтение учителя.

6. Практикуются всякие способы детского иллюстрирования проходимого материала.

Все эти приемы и соображения клонятся к тому, чтобы развить детскую самодеятельность и любовь к учению, приучить к сознательности и образности в чтении. Преодолевая посильные задания, дети наблюдают, как они двигаются вперед; это создает у них бодрое и радостное настроение, которое желательно сохранить и в дальнейшем.

Обычный ход занятий при изучении букв намечается приблизительно такой:

1) Чтобы получить материал для выделения нового звука, учитель картинкой или вопросом вызывает детей на рассказ из их жизни. Напр., при изучении буквы *ч* можно спросить: Не были ли у вас в воскресенье гости или вы не были ли в гостях? Что делали? Как все это было? Часто ли так бывает? (Предпо-

лагается рассказ про чаепитие). Нарисуйте свою чашку, чайник (дети очень любят это делать).

2) Рисунок на доске и у себя на карточках, которые заранее заготовлены с детьми, розданы им, хранятся у них в самодельных конвертах и служат для составления своей подвижной азбуки.

3) Выделение нового звука.

4) Наблюдение за органами речи при произнесении звука и краткая простая формулировка этих наблюдений.

5) Знакомство с печатной буквой, изображение ее у себя на другой стороне карточки с рисунком.

6) Набор слова буквами разрезной азбуки на доске и своими у себя на столе (для установки букв детьми заготовляются заблаговременно бумажные складки). Затем придумывание слов с новой буквой и набор их.

7) Чтение по таблице, если таковая имеется или заготовлена учителем.

8) Чтение по букварю.

Письмо буквы и основного слова. Письмо краткой речи, составленной детьми из своего рассказа или своей жизни.

10) Списывание с письменного текста с классной доски или печатного текста из книги.

Относительно косого или прямого почерка еще нет окончательного решения: как будто больше склоняются все к прямому почерку, при котором легче достигается правильность посадки и отчетливость письма; двум последним целям способствуют специально приспособленные индивидуальные столы, заменяющие парты и легко приспособляемые для ручного труда.

Что касается выбора букваря, то это не существенно важный вопрос; можно научить грамоте по всякому букварю и даже без него, но так как употребление букваря представляет большие удобства, сокращает труд учителя и ускоряет ход обучения. то перечислим здесь буквари, которые премированы Наркомпросом весной 1921 г. и теперь изданные: 1) Горобец. «Из деревни»; по методу целых слов. 2) Шапошников. «Живые звуки»; безбукварный способ обучения. 3) Поляков. «Солнышко»; по звуковому методу

Только опытный учитель разберется в целесообразности построения букваря без методических указаний к нему, поэто-

му рекомендуется ознакомиться с методической частью избранного букваря.

Спешность прохождения грамоты не бывает полезна. Нормально, если эти занятия, начавшись с начала сентября, заканчиваются к 1-му января.

В связи с особенностями местных говоров могут возникнуть некоторые затруднения при прохождении грамоты по одному из вышеуказанных букварей, так как в них не найдется нужных в данном случае сопоставлений или может потребоваться изменить порядок прохождения букв. При желании учитель может или составить с детьми свой букварь, или видоизменить имеющийся у детей, сделав в нем перестановки, отбросив часть материала и включив новый.

К чтению дети приучаются постепенно, во избежание дурных навыков, вначале даже приходится несколько сдерживать их рвение. Сначала читать только в классе; некоторые методисты рекомендуют хоровое чтение, но, конечно, только проработанного раньше материала. Классного чтения, само собою разумеется, недостаточно, и скоро к нему присоединяется и домашнее, вначале тоже только повторное. Самостоятельное чтение вводится прежде в классе, а потом и на дому.

ЧТЕНИЕ.

Занятия чтением не должны быть однообразны и шаблонны; они ведутся совершенно различно, в зависимости, во-первых, от поставленной цели (воздействовать на душу ребенка, приучить вдумываться и рассуждать, подмечать особенности словесных выражений, получать из книги сведения и знания и т. п.), во-вторых, от степени подготовки детей (1-й и 2-й годы обучения и последующие), в-третьих, от характера статей (художественные, научно-популярные, деловые).

Чтение не должно быть самодавлеющим предметом: оно должно быть тесно связано с жизнью учащихся, со всем школьным преподаванием. Методы и приемы, которые применяются при обучении чтению, по цели можно подвести под три основных типа: воспитательное чтение, объяснительное и выразительное. (О методах объяснительного чтения ст. Левитского. «Русская школа», 1914 года, №№ 10, 11, 12).

Цель всех видов чтения одна — усвоение читаемого, но различны характеры приемов и получаемые результаты.

Наибольшую ценность имеет воспитательное (курсорное) чтение, так как оно имеет своей задачей, действуя на ребенка художественными образами, развить воображение, вызвать глубокие переживания, воспитать гуманные общественные чувства и внести сознательность в жизненые отношения. Оно должно постепенно выработать привычку и вкус к обдумыванию художественных произведений, так как главная ценность чтения заключается в тех чувствах и мыслях, на которые оно наводит читателя; надо поэтому научить детей не только читать, но и обдумывать. В упражнениях такого рода нужна известная постепенность. По прочтении художественного произведения, доступного детскому пониманию, связанного с проходимой темой или с событиями школьной жизни, ведется беседа. Выясняется ход действия, главные моменты, причины поступков действующих лиц, их особенности, иногда дополнение прочитанного тем, что могло бы быть, что было после или до начала рассказа. Здесь могут быть применены многие виды упражнений. Указываются и перечитываются места, которые особенно понравились, трогательные моменты, веселые, страшные и т. п. и таким образом незаметно усваиваются литературные выражения.

Беседа не должна нарушать настроения, созданного чтением произведения, а только углубить понимания, натолкнуть на явления, мимо которых учащийся мог пройти не заметив.

Некоторые сказки, рассказы и поэтические произведения в общем понятны сами по себе. Чтобы не нарушать впечатления, создавшагося при их чтении, нет надобности подвергать их разбору. Особенно это может быть применимо при чтении некоторых стихотворений.

Иллюстрирование литературного произведения картинами лучших художников усиливает впечатление от него, способствует развитию художественного чтения и выработке эстетического вкуса. Для этой цели очень желательно иметь в школе подбор художественных изданий, напр., русские народные сказки в издании экспедиции изготовления государственных бумаг с рисунками Билибина, сказки с рисунк. Поленовой, Бартрама, Милютина и др. художников. Иллюстрации желательно давать в красках, они производят более сильное впечатление и доставляют больше удовольствия. Иллюстрирование художественных произведений слабыми рисунками нежелательно. В тех случаях, когда в книге встречаются незнакомые детям предметы: типы, костюмы, обстановка и т. д. — картины необходимы.

При методе объяснительного чтения (статарного), к которому примыкает метод конспектирования статей, первенствующее значение имеет беседа, в которой выясняются отдельные слова, выражения, мысли, их связь, взаимоотношение, составляется план и выводится главная мысль. Переход от частных мыслей к общим на разных ступенях развития детей различен.

Вначале читают с остановками на каждой точке и замечают, о чем и что было прочитано. Постепенно, к концу первого года переходят к чтению небольшими отделами с указанием содержания прочитанного. Вещественный разбор при чтении неуместен. Если в статье встречаются неизвестные детям понятия, то знакомство с ними дается предварительно на предметах, моделях или картинах, но если чтение ведется в связи с жизнью, т.-е. после того, как в классе разработана соответствующая тема, то такие случаи будут не так часты. Вопросы надо ставить умеренно и умело, не навязывать детям своих воззрений, а следить, чтобы они проявляли вдумчивость, высказывали свои мысли и понимания. При катехизации надо избегать всяких уродливостей, напр., оторванных вопросов, а ставить их в связи с содержанием: не должно спрашивать — что значит «из кожи лезут вон», а надо спросить— как они работали.

На втором году сами дети ставят обобщающие вопросы без деятельной катехизации со стороны учителя. В дальнейшем ходе занятий они делять статью на части и идут от общего к частному.

При занятиях такого рода способность мышления развивается, развивается устная и письменная речь и усваивается в значительной степени орфография, так как представляется много случаев для побсорных зрительных и слуховых впечатлений при письме вопросов, ответов, заголовков и т. п. Работа имеет логический характер, и дети приучаются оперировать над отвлеченными понятиями.

Этот метод может быть применен с успехом при чтении не всякого рода литературного произведения и совсем неприменим при чтении больших художественных рассказов. Он вполне уместен при чтении статей хрестоматийного характера, географического, исторического содержания и т. п.

Чтобы приучить детей к образному мышлению, т.-е. выработать у них привычку представлять себе то, о чем читаешь, необходимо сопровождать чтение детским иллюстрированием читаемого, напр., лепкой, рисованием, аппликацией, драматизацией.

Уроки выразительного чтения (Сентюрина — «Живое слово ребенка») ведут к усвоению и проникновению только мыслями и впечатлениями данного произведения, не входя в область разных жизненных вопросов, как это ведется при объяснительном чтении. Преподавание по методу выразительного чтения базируется на слуховых впечатлениях. Хорошее чтение может заменить под час самое объяснение.

Из приемов, применяемых при обучении выразительному чтению, в школу первой ступени войдут очень немногие. Надо выяснить детям физические условия хорошего чтения:— не опускать голову, чтобы не сжимать горла, не сжимать грудь руками, не закрывать рта, указать, когда набирать воздух, приучить слышать свою речь, колебания своего голоса, избегать торопливости, не растягивать слова, не скрадывать окончания, соблюдать паузы, ударения, повышения и понижения голоса и доступную детям интонацию, соблюдать правильность произношения. Уделять особое время этим занятиям не следует, но вкрапливать их в уроки чтения; очень полезно даже проработать в течение года 2— 3 статьи в таком духе.

По приемам чтение может быть подразделено на чтение самим учителем, коллективное, классное и домашнее, групповое домашнее и свободное домашнее.

Чтение самим учителем ведется с целью заинтересовать детей книгой, произвести более сильное впечатление, объединить их в общем переживании. При таком чтении (оно должно быть выразительным) ярче выступает красота языка, рельефнее выделяются художественные образы. Этот прием уместен и желателен на всех годах обучения, особенно полезен и даже необходим, в младших классах.

Классное коллективное чтение ведется детьми по очереди, устанавливаемой детьми или учителем; приемы разработки см. выше (воспит. и объяснит. чтение). Сюда же относится прием приучения к самостоятельному чтению про себя (молчаливое чтение), с требованием дать отчет о прочитанном иногда словесно, иногда рисунком, иногда письменно.

Коллективное домашнее чтение ведется так: всем в классе раздается одна и та же брошюра. Иногда начало читается вместе, делаются предварительные указания: где, при каких условиях и обстановке происходит действие читаемого рассказа; по прочтении на дому ведется совместное обсуждение, имеющее характер собеседования, т.-е. с большим участием детей, не

только отвечающих на поставленные учителем вопросы, но и ставящих их. Тут дети видят, что при чтении одной и той же книги можно обратить внимание на разные вопросы и сделать разные выводы, получить новые мысли и знания. Такой прием чтения очень применим к художественным произведениям и научно популярным статьям.

Сюда же примыкает и групповое чтение. «Школьные библиотеки для детей до 15-тилетнего возраста», состав. кружок уч—ц Л. Э. Зевич, М. П. Лопырева, Е. Е. Соловьева и др. Иванова — «Внеклассное чтение».

Ученики делятся на группы, раздаются разные книжки, но по одному вопросу, читают на дому. Собеседование ведется не о каждой книжке, а о теме, которая освещается по возможности, всесторонне. Почерпнутое из книг отдельными учащимися делается достоянием всего класса. Групповое чтение особенно применимо при разработке исторических, географических, научно-популярных тем.

На ряду с чтением под руководством учителя ведется и свободное домашнее чтение по собственному выбору, тут найдут удовлетворение индивиуальные интересы и запросы детей. Для этого следует иметь в библиотеке, кроме книг, помеченных для прочтения, в связи с классными занятиями, еще подбор книг на разнообразные вопросы, которые интересуют детей. Руководство учителя тут выразится в том, что не будет заведомо дурного материала.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ПО МЕТОДИКЕ ЧТЕНИЯ.

1. Левитский. «О методах объяснительного чтения». Статья в жур. «Русская школа». 1914 г. №№ 10, 11. 12. (Общий обзор методов чтения).

2. Балталон. Воспитательное чтение.

3. Сентюрина. Живое слово ребенка. (О выразительном чтении).

О коллективном и групповом чтении.

4. Тихомиров. Д. И. Чему и как учить на уроках родного языка. (Объяснительное классное чтение).

5. Шереметевский. Слово в защиту «живого слова» (Статья по методике русского языка).

6. Иванова. Внеклассное чтение. Три части.

7. Кружок учи—ц: Зевич А. Э., Лопырева М. П., Соловьева Е. Е. и др. «Школьные библиотеки для детей до 15 летнего возраста».

ГРАММАТИКА.

Занятия грамматикой должны приобрести настолько новый, отличный от прежнего характер, что заслуживали бы, быть может, нового названия, например: «наблюдение над языком»; здесь оставляется старый термин «грамматика», но пусть он не склоняет учащих мыслить под ним прежнее, привычное содержание.

«Грамматика учит правильно читать, писать и говорить», так думали и, вероятно, многие искренне, но ошибочно думают и до сих пор. Не трудно понять, что указанные уменья достигаются не обучением грамматике, а всею совокупностью занятий родным языком, но, может быть, не сразу видно, что собственно грамматика ни тому, ни другому, ни третьему не учит; эти цели ей ставили по недоразумению, вследствие отсутствия ясного понимания взаимоотношений между разными отделами того многогранного школьного предмета, который носит название «русский язык», и вследствие неудовлетворительности материала одного из этих отделов, именно грамматики. Среди занятий родным языком есть такие, которые дают известные навыки, и такие, которые дают известные знания. Развитие речи устной и письменной, чтение, правописание преследуют цели первого рода, грамматика должна преследовать цель второго рода. Разбираясь в материале, который в школе известен под названием грамматики, мы различаем в нем занятия: логические, орфографические, стилистические и, наконец, такие, которые можно назвать собственно грамматическими.

При разумном разграничении каждое из этих занятий выиграет.

Занятия собственно грамматические должны дать известную сумму знаний, именно знаний о языке. Как бы ни были они элементарны, это научные сведения из науки о языке. Но для того, чтобы занятия грамматические достигали этой цели, преподавание языка с первых же шагов должно быть научным в том смысле, что не должно противоречить науке; другими словами, «научность» преподавания заключается вовсе не в сообщении каких-либо специальных знаний, а в ином, именно не-

расходящемся с наукой, освещении самых элементарных сведений. Между тем школьное преподавание и учебники обычного типа страдают застарелой болезнью, заключающейся в разладе между школьным и научным пониманием явлений языка. Здесь не место излагать полностью заблуждения школьной грамматики*), из которых главнейшими являются смешение языка с письмом, смешение прошлого в языке с настоящим и смешение мысли с языком (логики с грамматикой); но следует указать, что знакомство с вопросом о конфликте между школьной и научной грамматикой признается необходимым для учителя родного языка**), а также на то, что необходимость излечения названной застарелой болезни осознана давно, что средство к устранению указанного разлада найдено в сближении школы с наукой и что в новейших учебниках и программах мы уже встречаем попытки оздоровить материал школьной грамматики этим средством. Дело касается именно материала, а не методов преподавания, того, что преподается, а не того, как преподается. Действительно, в школу давно уже проникают все более и более совершенные методы преподавания, учителю стоит только их усвоить, неудовлетворительным остается только предмет преподавания,— можно сказать, школа в области грамматики учила и могла очень хорошо выучивать тому, чему не нужно было учить.

Настоящая примерная программа представляет собой попытку разрешить первоочередную задачу — оздоровление материала школьной грамматики, попытку уже не первую: проэкт программы Наркомпроса 1918 г. (см. журнал «Родной язык в школе», 1919 г. № 1) и Петербургская программа 1919 г. («Материалы по реформе школы». Примерная программа по русскому языку. Изд. Отд. подготовки учителей Ком. Нар. Просв. Союза Коммун Северной области. Петроград 1919) проникнуты теми же новыми идеями. Наша программа поступает решительнее в отборе и сокращении материала.

В результате обучения грамматике, как уже сказано, дол-

---

*) См. Пешковский. «Школьная и научная грамматика» 2 изд. М. 1918. Кудрявский «Школьная и научная грамматика» (статья, напечатанная в руководстве к книге Новиковой «Русский язык». СПБ. 1910). Его же «Введение в языкознание, § 15.

**) См. брошюру «Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка» М. 1917 (резолюция по вопросам преподавания языка).

жна явиться известная сумма научных знаний о родном языке, именно: об его звуках, формах слов, сочетаниях слов и значениях их. Поэтому под грамматикой в нашей программе разумеются сведения из фонетики (звуки), морфологии (формы слов), синтаксиса (сочетания слов); семасиологии (значения). Что касается употребления букв (правописание) и употребления слов и выражений (стилистика), то эти отделы в состав грамматики не входят. Программа правописания, правда, изложена параллельно программе грамматики, но это не потому, чтобы эти два отдела, грамматика и правописание, представляли собою одну область, а только потому, что усвоение иных отделов грамматики может часто помогать усвоению тех или иных фактов правописания. Обучение правописанию найдет себе место в отделе письменных упражнений, а стилистика — в отделе развития речи.

Новое (научное) понимание задач обучения грамматике позволяет сделать значительное сокращение традиционного школьного материала. В программе, дающей краткий перечень тех сведений о родном языке, которыми представляется возможным ограничиться «на первой ступени», учитель не найдет многого, к чему привык в обычном школьном учебнике; возможность, а иногда и необходимость устранения целого ряда привычных сведений станет понятной, если усвоить себе суть нового характера обучения языку. В школе должен изучаться живой язык, а не учебник грамматики, и изучаться ради него самого, а не ради правописания. Вот основное положение, из которого вытекает учебный план грамматики. Отсюда же вытекает и основной способ ее изучения. Этот способ — наблюдение над языком. Чтобы осознать язык, как живую духовную деятельность человека, надо его наблюдать вместе с учащимися в своей речи и чужой, потом в книге, размышлять над наблюдаемыми явлениями, накапливать таким образом материал, классифицировать его и делать выводы, как поступают при изучении явлений природы. Этот процесс изучения и обучения — трудовой в лучшем значении этого слова. Следует иметь в виду, что здесь не только не должно быть места заучиванию «правил», но самая формулировка выводов не столь может быть важна, как процесс наблюдения. В частности в процессе наблюдения весьма важно обходиться без грамматической терминологии, а вводить ее — в самых необходимых случаях, ради удобства, — позднее и в самом ограниченном размере. Этот прием

рекомендуется, как средство гарантировать понимание сути языковых явлений вместо поверхностного их называния.

Относительно метода наблюдения надо прибавить еще следующее. Если задача умственного развития заключается в том, чтобы научить наблюдать, обобщать, классифицировать и делать выводы, то грамматический материал для этого один из наиболее удобных: он всегда, так сказать, под рукой и один из наиболее доступных детскому возрасту. Поэтому наблюдение над ним приобретает особую педагогическую ценность.

Из указанного общего положения о предмете изучения в грамматике и из указания названных выше четырех ее отделов: фонетики, морфологии, синтаксиса и семасиологии, следует, что целью изучения грамматики является: 1) сознательное отношение к звуковому составу родного языка, 2) осознание тех ассоциаций между словами, которые существуют в сознании говорящего и благодаря которым возможны формы слов, 3) понимание взаимных отношений между словами в речи и между предложениями и понимание того, чем выражены эти отношения, 4) понимание различия между формальной стороной слов и их значениями.

Остановимся на каждом из четырех пунктов.

1. Для наблюдения над звуками можно пользоваться любыми из тех случаев, когда обращаются к речи, к словам, при обучении ли грамоте, в целях ли развития устной речи и т. д., т.-е. и наблюдения над звуками не должны быть отрываемы от живой речи, от речи детей, от занятий по другим отделам обучения родному языку. Эти наблюдения дадут в результате знание звуков литературного языка. Нет надобности задаваться целью исчерпать звуковой состав во всех деталях, необходимо, чтобы осталось ясное понимание различия между письменной речью и устной, что знание букв, не дает еще знания звуков, что одной и той же буквой могут обозначаться различные звуки и, наоборот, один и тот же звук может обозначаться разными буквами, что некоторые звуки не имеют для себя особых букв в русской орфографии: достаточно, если получится знание, что согласные звуки (и именно согласные, а не гласные) могут быть твердыми и мягкими, что слоги вроде: *тя, тю, тё, те,* состоят из *т* мягкого и звуков *а, у, о, э,* что в русском языке есть звук *й* не только после гласных (чай, пей), что *яма, юг, ехать, елка,* начинаются с того же звука *й,* который слышится

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 159 - 178

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

в *чай, пей*, что тот же звук есть в словах *моя, мою, моей, мое*, что в словах *жир, широкий, цифра* после шипящих и *ц* звук *ы*, что в литературном произношении в 1-м слоге слова *вода* не какой-то сомнительный звук *о*, а самый несомненный *а*, что в 1-м слоге слова *водяной, садовод*, особый звук, похожий на *ы*, для которого нет у нас особой буквы (а не опять сомнительное *о* или *а*), что в словах *хлеб, нож* или *пробки, ножка* не какие-то «сомнительные» *б* и *ж*, а несомненные *п, ш* и т. п. важнейшие факты. Эти наблюдения развивают наблюдательность и, с другой стороны, пробуждают пытливость узнавать в дальнейшем о причинах несоответствия между звуками и буквами и о многом другом, что объясняется уже историей письма и языка.

При наблюдениях над звуками необходимо обращать внимание на работу органов речи (артикуляции), при чем опять-таки нет надобности вдаваться в тонкости артикуляций, хотя учитель должен быть готов к тому, что дети способны к очень тонким наблюдениям в этой области: достаточно констатировать положение языка у переднего неба для звуков *и, е*, у среднего для *ы*, у заднего для *а, у, о;* вытягивание, округление губ при *у* и *о*, присутствие голоса (звучание голосовых связок в гортани) при голосовых (иначе звонких) и отсутствие его при безголосных (иначе глухих) согласных звуках и т. п. более крупные различия *). *Ознакомление со звуками ради их самих, а не для целей орфографии* прежде совершенно отсутствовало в школе; мало того, обращаясь к звукам ради письма, школа не считалась с природою самих звуков и вселяла превратные о них понятия. Знание звуков языка дает знание реальных фактов, входит в состав общего образования, т.-е. ценно постольку, поскольку ценно всякое знание о природе и человеке, не говоря уже о педагогической полезности звуковых наблюдений, о чем сказано выше по поводу метода наблюдения. При наблюдениях над звуками неизбежно сталкиваемся *с различиями произношений индивидуальных*, а также местных, *диалектических*. Одно констатирование подобных различий поучительно, а их возможное объяснение поучительно вдвойне: оно ставит лицом к лицу с фактом существования местных наречий в языке.

---

*) Пособием для преподавателя здесь (отчасти и в других отделах) могут служить книги *Ушакова:* 1) Краткое введение в науку о языке, 2) Русское правописание. Очерк его происхождения, отношения его к языку и вопроса о его реформе.

с одной стороны, а с другой — с фактом существования так называемого литературного произношения образованных людей. Особенности местного произношения следует наблюдать наравне с литературным, устраняя высокомерное или насмешливое отношение к ним и не трактуя их исключительно как «неправильности», а рассматривая их как вполне законное явление, но только другой разновидности русского живого языка.

2. Ознакомление с формами слов не вводит нового материала, а требует нового освещения материалу, входящему в учебниках в состав так называемой этимологии. Морфологические занятия должны выражаться не в заучивании «склонений и спряжений». Здесь опять на первом месте ознакомление с реальными фактами живого языка, требующее и соответствующего метода, именно наблюдения. Эти реальные факты заключаются в том, что большинство слов русского языка изменяется, что есть и неизменяемые слова, что изменение слов однородно в однородных словах, благодаря чему только мы и сознаем их изменения (формы), что меняются в словах окончания, что это обстоятельство позволяет выделить в словах основную часть и формальную (основу и окончание), что в основах можно часто выделить еще общие с другими основами части (приставки и суффиксы), что словоизменений три вида, по которым устанавливаем три класса изменяемых слов: склоняющихся, которые можно назвать существительными (стол, пять, я), изменяющихся по родам, которые можно называть прилагательными (белый, пятый, твой), и спрягающихся, называемых глаголами. Наблюдения над каждым изменяющимся словом пусть приведут к установлению всех форм, возможных от данного слова, склоняющегося или изменяющегося по родам или спрягающегося. Формы слов следует наблюдать параллельно в нескольких однородных словах, так как форма в слове сознается только тогда, когда есть и другие слова, имеющие ту же форму.

Что касается в частности суффиксов, то наблюдать следует такие, которые выделяются непосредственно сознанием говорящего, обладают и в настоящее время жизненной словообразующей силой, как напр., *еньк* в *беленький*, *серенький* и т. п. по ассоциации с белый и т. д. или *оват* (беловатый,сероватый) или *ик* (столик), а не такие, как — *л* в слове дело, *р* в слове добрый, когда-то в прошлом выделявшиеся, а теперь не выделяющиеся в сознании говорящего и вскрываемые только историческим изучением языка; свалить в одну кучу и «живые», и «мертвые»

суффиксы, как это делается в школьных учебниках, значит смешивать прошлое в языке с настоящим (одно из принципиальных заблуждений школьной грамматики, при котором не получается ни знания истории языка, ни понимания современных его свойств). Происхождение слов может быть очень интересным, и в школе 1 ступени не раз, конечно, приходится сталкиваться с ним, и все-таки задача обучения языку в 1 ступени не историческая. Если практика и столкнет с таким суффиксом, то не только можно, но и полезно отметить его, однако не для того, чтобы пускаться в отыскивание таких мертвых суффиксов, а именно с тем, чтобы сравнением с ним еще ярче отметить роль живых суффиксов, при помощи которых мы и теперь можем образовывать новые слова (аэропланчик при помощи *чик* от слова аэроплан, совдепик при помощи *ик* от совдеп и т. п.), т.-е. пусть это послужит все для того же ознакомления с реальным фактом живого языка — способностью слов разлагаться в непосредственном сознании говорящего на основную часть и на формальную принадлежность, какою является суффикс.

Новое освещение, о котором сказано в начале этого пункта, заключается главным образом в проведении в морфологии так называемой формальной точки зрения, наиболее отвечающей требованиям науки о языке, в силу которой слова классифицируются не по значениям, а по их формальным (грамматическим) признакам, т.-е. по их изменению. Так, *хождение* или *белизна* являются существительными не потому, что они обозначают «отвлеченные» предметы — одно означает действие, а другое — качество, — а потому, что склоняются. Главнейшее в морфологии — это ассоциации между однородными словами, благодаря которым можно сознавать форму в слове: осознание этих ассоциаций и ставится в программе целью морфологических наблюдений. Наблюдение над значением слов также найдет себе место в обучении языку, но оно должно быть отделяемо от наблюдений над формами и может являться позже (см. п. 4), и тогда мы наблюдаем, что слово хождение, например, обозначает действие, а белизна — качество, а пять — количество и т. п.

3. В области синтаксиса в программе — наибольшее сокращение материала. Школьный синтаксис наиболее из всех отделов грамматики был построен на ложной основе, именно в нем господствовала логико-грамматическая точка зрения, в силу

которой занимались собственно не языком, а мыслью, что составляет задачу логики и что само по себе не представляло бы недостатка; думали, однако, при этом, что изучают грамматику, что безусловно вредно. В результате не получалось ни изучения логики, ни изучения языка.

С логико-грамматической точки зрения «к детям» в сочетании «любовь к детям» или «из бересты» в «ковшик из бересты» разбираются, как определения, потому что отвечают на вопрос: какая любовь? какой ковшик? Шаткость положения при отыскивании синтаксической истины при помощи вопросов сказывается уже тем, что непременно нужно поставить вопрос какой? какая? и нельзя спросить: к кому любовь? из чего ковшик? иначе не получится того, что требуется (определения): нужно, как видно, уже знать ответ, чтобы уметь правильно поставить вопрос, т.-е. самый вопрос оказывается ненужным. Возможно и в новейших учебниках уже проводится иная, формальная, точка зрения в синтаксисе: она более отвечает научным требованиям и рассматривает члены предложения в тесной связи с морфологической классификацией слов: «из бересты», «к детям» в приведенных выше примерах явятся дополнениями, как и «на берегу» и «ранним утром», потому что это все косвенные падежи имени. Определениями с этой точки зрения будут слова, согласуемые в роде, обстоятельствами — наречия и деепричастия. Наша программа предлагает более радикальную попытку ограничиться в преподавании синтаксиса важнейшим, только самою сутью дела, наблюдениями над отношениями между словами в речи и между предложениями и наблюдениями над тем, выражено или не выражено (наприм., иду быстро) отношение одного слова к другому, а если выражено, то чем выражено, окончанием ли только слова (подал руку), или еще и предлогом (наступили на ногу). Отношения узнаются по вопросам: здесь вопросы не вредят делу: для определения только того, к какому слову относится данное слово, часто безразлично, какой вопрос поставить: и какая любовь? и к кому любовь? одинаково пригодно для установления того, что «к детям» относится к слову «любовь». Сокращение грамматического материала в области синтаксиса в нашей программе настолько значительно, что может вызвать при первом ознакомлении с ней недоумение. Поэтому следует заранее оговорить, что, считая достаточными только что названные *наблюдения, наша программа вполне сознательно допускает незнакомство с членами*

предложения не только второстепенными, но даже и главными, с классификацией предложений (распространение, слитное, безличное и т. п.), с классификацией придаточных предложений и мн. др. Если дети научатся уяснять себе смысловую связь слов в предложении и способы выражения этой связи в языке, если они научатся разбираться в сложном предложении, т.-е. правильно выделять группы слов, образующие его отдельные части (главные и придаточные), если они верно будут намечать слова, к которым придаточные разных степеней относятся по смыслу, то этого вполне достаточно и для цели собственно грамматической и для цели прикладной — расстановки знаков препинания.

В отбрасываемом материале, кроме несогласного с наукой, а также спорного, есть много вполне безвредного в научном отношении, однако оно отбрасывается, как безразличное, маловажное, ничего в конце концов не прибавляющее по существу, а лишь умножающее терминологию. Оставляя только, как сказано, самую суть синтаксической стороны языка, программа наша возвращает школьный синтаксис ко времени до проникновения в него логико-грамматической точки зрения — наследия «философской грамматики» XVIII и начала XIX века. Однако термины «предложение» и «придаточное предложение» оставлены в программе; это сделано ради удобства называния известных сочетаний слов, при чем представляется безразличным, как будет пониматься предложение: как мысль, выраженная словами, или как законченная речь: важно, чтобы было понимание явления, а не заучивание определений.

Кроме звуков, форм слов, отношений слов друг к другу и предложений друг к другу, есть еще очень важная сторона в языке, которую программа предлагает наблюдать: это — сторона значений слов. Прежняя школьная грамматика на основании значения строила классификацию частей речи, строила весь синтаксис: наша программа, исходя из формальной точки зрения в морфологии, тем не менее не игнорирует важной и интересной семантической стороны: ею можно пользоваться для подразделения уже установленных морфологических классов слов (склоняемых, изменяемых в роде, спрягаемых). Эта новая полоса наблюдения вводится не сразу (см. 4-й год) с тем, чтобы она не мешала утвердиться морфологическому моменту, классифицирующему слова. К области значений, или смысла, следует отнести и наблюдения над тем, что и о чем говорится в

предложении (см. 3-й год): здесь предлагается ограничиться полезной работой только этого различения*), а отнюдь не рассматривать этого пункта программы, как скрытого указания на отыскивание подлежащего, сказуемого и пр. членов предложения. Наблюдения над такими фактами из области семасиологической, как значения прямые и переносные, должны найти себе место в отделе развития речи.

В заключение следует подчеркнуть, что программа носит примерный характер. Порядок прохождения и распределение материала по годам не является обязательным и подлежит перемещениям сообразно с местными школьными условиями и индивидуальными учебными приемами отдельных преподавателей. Можно указать, например, на возможность одного довольно крупного уклонения от предложенной примерной программы: на возможность перенесения наблюдений над звуками из I и II в III год. Среди занимающихся уже с детьми наблюдениями над звуками существуют два мнения; одно, что эти наблюдения очень просты, заинтересовывают детей самого раннего возраста, помогают усвоению не только правописания, но даже самой грамоты и что поэтому часть таких наблюдений полезно делать даже при обучении грамоте,—и другое мнение, что эти наблюдения целесообразнее начинать позже и приурочивать к III году, от чего они выигрывают в своей основательности, и что в частности при обучении грамоте наблюдения над звуками могут даже помешать успешному усвоению букв. Оба мнения можно одинаково основательно аргументировать, поскольку каждое из них основано на различных, но одинаково разумно усвоенных методах преподавания и языка вообще и грамоты в частности.

ПОСОБИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.

Ушаков. Краткое введение в науку о языке. 5 изд. М. 1922.

Ушаков. Русское правописание. Очерк его происхождения, отношения его к языку и вопроса о его реформе. 2 изд. М. 1917.

Пешковский. Школьная и научная грамматика. 2-ое издание М. 1918 г.

Кудрявский. Введение в языкознание. 2 изд.

---

*) *Маленькая девочка занесена снегом;* говорится о маленькой девочке, что занесена снегом. *В пещере темно* — о пещере, что в ней темно. *Топором рубят,* — о топоре, что им рубят. *Ко мне пришел старик, которому я должен:* о старике, которому я должен, что он пришел ко мне.

Кудрявский. Школьная и научная грамматика (статья, напечатанная в руководстве к книге Новиковой «Русский язык». СПБ. 1910).

Пешковский. Русский синтаксис в научном освещении. 2 изд. М. 1920.

Пешковский. Наш язык. Учебная книга по грамматике. Выпуск 1-й изд. 2-ое М. 1923.

Гиппиус. Синтаксис современного русского языка. 2 изд. 1923.

Чернышев. Законы и правила русского произношения. Опыт руководства для учителей, чтецов и артистов.

Богородицкий. Общий курс русской грамматики (в последнем издании назван «Русская грамматика»). Казань. 1918.

Державин. Основы методики русск. языка (глава о преподавании грамматики) СПБ. 1917.

Кульман. Методика русск. языка (глава о преподавании грамматики).

Петров. Русский язык. Изд. 1919 г. в переработке Ушакова, ч. I Этимология, ч. 2. Синтаксис.

ОТ РЕДАКЦИИ:

Предлагая вниманию русских зарубежных педагогов программы по русскому языку, выработанные Научно-методической Секцией при Московском Отделе Народного Образования, Редакция полагает, что программы эти заслуживают особого внимания и всестороннего рассмотрения, и поэтому обращается к читателям с просьбой поделиться с нею своими мнениями в виде ли замечаний или в виде статей, касающихся, как программы в целом, так и ее деталей.

Петроградский Съезд преподавателей родного языка и литературы.

Съезд словесников в Петрограде в сентябре 1921 г., созванный по инициативе Подотд. подготовки раб. просв. Петроград. ГУБОНО, протекал в совершенно иной социально-политической обстановке, чем Московский 1916-17 г. Во-первых, он был организован «совместными усилиями и по общей инициативе научных и научно-педагогических обществ и административных органов, во-вторых, к нему подходили с усвоенным не только формально, но и психологически сознанием единства преподавательской среды»; в-третьих, съезд избавлен был от необходимости отстаивать те общеизвестные обще-педагогические предпосылки, без которых не мыслится нормальная школа — они были добыты в процессе революции и оффициально узаконены. На очереди была другая задача, которая, по справедливому выражению председ. Ор. К. по созыву съездов Д. Н. Ангерта, как будто опередила учительство, которая создала ситуацию несколько обратную той, какая была прежде: не школа отстала, а от школы отстали. Поэтому настоятельно нужна широкая педагогическая взаимопомощь, без которой идеи трудовой школы не могут быть осуществлены, необходим был деятельный обмен научными сведениями, с одной стороны, и педагогическим опытом, — с другой.

Организаторами съезда, со стороны учительства, были намечены к обсуждению след. коренные вопросы: 1) новые школьные программы, которые «хотя идут» из центра, должны быть и нашими программами потому, что и центр — наш, центр — мы, и он центр, пока он наш; 2) литература, как предмет преподавания (принципиальная и организационная обстановка и бытовая картина преподавания литературы в труд. школе); 3) литература, как наука (необходимость сделать науку и вопросы науки обиходными во всей школе, обратить внимание на происходящую здесь в связи с общими условиями, переоценку ценностей, а также на небывалый процесс обновления в самом языке); 4) эстетика и общественность (вопрос, заходящий за пределы школьного и научного спора); 5) поэзия вне программ

и школьных будней (пути и приемы приобщения детей к литературным переживаниям до начала курса литературы, школьные литературные праздники общерусского характера).

Таковы конкретные задачи съезда, по мысли одного из его участников. С. А. Золотарева.

Эти пожелания были подтверждены и Н. С. Державиным, Предс. Орг. Ком., в его вступительной речи на открытии съезда 5 сентября. который связывал этот Петроградский съезд с Московским, говоря, что он должен итти по его вехам, систематизировать приобретения последних 4 лет... «Несмотря на тяжелые условия работы, без книг, без средств, без необходимого практического обмена мнений, преподаватель словесности все же нес на себе ответственную роль воспитателя гуманности, объяснителя мирового художественного творчества. Преподаватель должен помнить, что он ответствен перед Россией. перед народом в том, что он дает ему на уроках. Он не наемник, а гражданин».

В бодрых, призывных тонах прозвучала речь П. Н. Сакулина. указывавшего на то, что съезд даст возможность ориентироваться в положении, определить себя в данный момент, когда наступила стадия организационной работы. Вследствие революции произошел глубокий процесс в душе преподавателя. Что там сталось? Какое культурное наследие еще мы не захотим выбросить? Быть может. к молоту и серпу необходимо прибавить светоч. ибо нам не хватает в России мысли. знания, духа творчества. И мы. деятели просвещения. зрители ли только, «живой инвентарь», передаваемый поколению, или сами творцы? Ни на пассивную роль, ни на роль «спеца» словесник не пойдет — он сам творец, активный строитель жизни... Надо итти вперед, не оглядываясь, создавать новую школу и новую жизнь».

— «Знаю, — продолжал потом мысль Сакулина С. А. Золотарев *), — могут быть трезвые указания на то, что действительность ужасна, нет учебников, нет дров, водопроводы бездействуют и т. п. После подведем итоги битым горшкам и поищем виноватого. Но ведь делать-то что-нибудь надо! Если на то пошло, то и научиться борьбе с холерой можно только на холере».

*) «Литература в обстановке труд-школы». «Просвещение» № 1.

**) «Приемы изучения языка» докл., напеч. в сборнике «Просвещение» № 1.

«Форма современной школы плоха. Но принцип верен. И как бы ни была по-своему законченной и налаженной старая школа, оформление современной неурядливости надо вести, равняясь по новому принципу, а не по старому образцу».

Проявить свою творческую индивидуальность, «равняться по новому принципу», призывала и М. А. Рыбникова, показавши на своем личном примере, каких прекрасных результатов можно добиться в совместной работе с детьми, при наличности доброго желания и напряженного труда со стороны самого учительства. Излагая конкретные приемы изучения языка, каковое должно сменить схоластическую работу прежней грамматики, и предвидя возражение об отсутствии надлежащих руководств в этой области для словесника, Рыбникова говорила: «Многое изучено. Есть работы и об языке Державина, и об языке Пушкина, и Гоголя, и Тургенева. Поищите и кое-что найдете. *И дерзните, наконец, работать сами!* Пусть в школе силами учителя и учеников будет сделано немного: поставьте себе задачу узкую и небольшую, но выполнение ее учителя многому научит и окрылит надеждами».

«И я убеждена, что через 10 лет те мудрости, над которыми сейчас ломает голову сам учитель словесности (но все-таки ломает!), какие-нибудь эпитеты и рифмы, через десять лет они будут изучаться с детьми младшего возраста, ибо все это, по существу, очень просто. А в старших классах, быть может, будут изучать историческую поэтику, которая станет на твердое основание многих предшествующих знаний... Многое не изучается мальчиками лишь потому, что *нет соответственных знаний у самих учителей*».

Мы особенно подчеркиваем это глубоковерное утверждение об отсутствии знаний у учительства и необходимость их приобретения. От разрешения последнего вопроса зависит всецело судьба тех новых путей, на которые пытается поставить учительскую массу передовая педагогическая мысль. Представители науки и лучшие педагоги-практики, присутствовавшие на съезде, старались приобщать аудиторию к тем научным достижениям, которые оформились и должны войти в программу дня, а также ознакомить слушателей с конкретными подходами к разработке того или другого научно-методологического материала.

Но прежде, чем говорить о том, что дал съезд, посмотрим,

какова была по своему составу, уровню развития. собравшаяся аудитория.

Н. Н. Роде, располагая известными статистическими данными, собранными во время работы съезда *), так рисует его физиономию.

Общее число участников съезда надо считать более 1.300 чел. Более 928 чел. регулярно участвовало в работе съезда. Большинство съезда состовляли женщины-учительницы — 71% всего состава съезда, (что, по мнению Роде, вызывает естественный вопрос — не приближаемся ли мы к такому моменту, когда учителем будет преимущественно женщина, а мужчина-учитель, будет только редким явлением, что типично для заокеанской республики). По возрасту почти ½ съезда не старше 30 лет. По образоват. цензу 45% всех участников съезда не имели ни педагогического, ни специального образования. По месту своей работы в школе участники съезда распределялись так: 58½% всего числа работает в школах только I ст., 21.6% — в школах I и II ст., 6.2% в разнаго рода культурно-просвет. учреждениях; в высших учебн. зав. — 1.4%. Следов., громадная масса учителей и учительниц — 80% всего съезда — занята работой в школах I ст. По педагогическому стажу участники съезда разбились так: 25% лица, ставшие учителями лишь за последние 4 года, 41% со стажем свыше 10 лет, со стажем 20 лет — 14%.

Съезд был губернским: и губерния и город со своими пригородами прислали почти поровну своих представителей: 48% и 46%; группа участников из районов вне Петроградской губ. составила 6% общего числа участников всего съезда.

Об интенсивности работы Съезда можно судить по следующему количеству докладов. За 8 дней от 5-IX по 12-IX вкл. заслушано и обсуждено было 51 доклад, при чем по русс. языку — 14 (6 в пленар. засед. и 8 в секции), по литературе — 17 (13 в пленуме и 4 секц.) + 2 речи Н. Котляревского + лекция А. Кони, по общим вопросам — 20 (11 в пленуме и 9 секц.).

Приводимый перечень докладов даст представление о том разнообразии вопросов, которые были затронуты на Съезде.

По языку: Д. Н. Ушаков, М. А. Рыбникова, Е. С. Истрина. Язык на 2 ступени. Васильев Г. П. Материалы по преподаванию грамматики на 2

*) См. «Из итогов съезда преподав. род. яз. и литературы» в сбор. «Просвещение».

ступени. Программа курса введения в языкознание для учителей 1 ст. Бубрих Д. В. Об основных линиях теории построения речи. Черныщев В. И. Новые слова в русском языке. Габо, В. С. Неологизмы в русском языке. Тимофеев, Ф. Т. Воспитание языковых переживаний. Горнфельд. Новые словечки и старые слова. Щерба, Л. В. Образов. значение языка. Державин, Н. С. Основные вопросы преподавания грамматики. Щерба, Л. В. О формальной точке зрения в грамматике. Ушаков, Д. Н. Новые программы по русскому языку. Щерба, Л. В. О связи русск. яз. с иностранными.

По литературе: С. А. Золотарев. Статистический метод в преподавании литературы. В. С. Габо. Графический прием в преподавании литературы. А. Л. Слонимский. Програм. и метод. вопросы в связи с эстетическ. планом препод. литературы. М. А. Рыбникова. Литературные выставки. Ю. М. Соколов. Опыт активного изучения устной поэзии. Н. П. Анцыферов. Литературные экскурсии. Г. П. Васильев. Литература на младшей ступени. П. Н. Сакулин. Теорет. предпосылки литературного курса. С. А. Золотарев. Литература в обстановке трудовой школы. В. Е. Максимов. О праздновании Некрасовского юбилея в настоящем году. В. А. Келтуяла. Общественный метод преподавания литературы. В. М. Жирмунский. Задачи поэтики. Н. Л. Бродский. Стилистическое изучение литературы. Г. Т. Синюхаев. К методике преподавания литературы. В. К. Краснов. Новые программы по истории русской литературы. А. Л. Липовский. Место всеобщей литературы в школе. А. Д. Александров. Место устной поэзии и древней письменности в препод. литературы. Н. А. Котляревский. О значении старой литературы и о преподавании ее (2 речи). А. Ф. Конп. Старый Петербург (опыт литерат.-истор. экскурсии).

По общим вопросам: Ю. М. Фаусек. Школьное элементар. обучение языку в связи с системой Монтессори. Островская, М. М. Новый метод обучения грамоте. Бахтин, Н. Н. Детское литерат. творчество. Лемберг, М. Г. Подросток, как читатель. Тихеева, Е. И. Дошкольный возраст, как основной период формирования ребенка. Иванов, В. К. Кружки, беседы и журналы. Ахутина, Е. Н. и Новикова, А. Н. Учебники, пособия и снабжение школы. Влияние новых форм и отсутствия книг на методы преподания. Мушников, В. Ф. Сезонное деление занятий родным языком в связи с летней школой. Соколов, Н. М. Устная и письменная речь на 2 ступени школы. Досычева, Е. И. Творчество учащихся на 2 ст. Васильев, Г. П. Драматизация, как метод. Досычева, Е. И. Рассказывание. Соловьева, Е. Е. Психологическое обоснование программы. Н. М. Соколов. Связь уроков родного языка с другими предметами и синтетические темы. Роде, Н. Н. Иллюстрирование учащимися литер.-художеств. произведений. Рыбникова, М. А. Язык на 2 ступени (повтор.). Сентюрина, Н. М. Художественное чтение. Брянцев, А. А. О необходимости создания особого театра для детей и подростков. Опыт драматизации сказки «О золотой рыбке» без переделки повествовательного текста (2 докл.).

Главные течения съезда в докладах и прениях «Педагог. Мысль» *) так формулирует: шла борьба эстетики (стиля, фор-

*) См. отчет о статье В. Г. в «Педагогич. Мысли».

мы) с содержанием, идеей обществ. и в результате примирение этих начал; борьба историзма в литературе с имманентностью, и перевес пока на стороне историзма; старая литература противопоставлялась новой и современной, и признана ценность старой; выдвинуты вопросы поэтики в школе; признание статистически-графических приемов в препод. литературы; оживление интереса к народной устной поэзии; перевес внимания на вопросах город. школ II ст., при чем провинциальная школа не обсуждалась; борьба «звуковиков» с американским приемом обучения, в результате чего у многих вывод, что лучше работать учительнице в деревне, безо всякой помощи, привычным, хотя старым приемом, но зато верным, чем новым, быстрым, но еще не усвоенным ею и не проработанным, будь то самый привлекательный способ. Слабо затронуты и не выяснены темы драматизации, детского театра, рассказывания..., литер. экскурсии. Образоват. значение языков почти без борьбы признано и сторонниками современного технич. профессионального направления. Новообразования в языке привлекли внимание. В целом, Съезд интересовался особенно литературой, а учителя провинциальных школ — обучением грамоте.

Но коренной вопрос о методе подхода в школе к литер. худож. произведению пока также ждет еще окончательного решения в будущем: в сознании учительства неопределенность, несмотря на некоторые талантливые доклады, старавшиеся вывести на дорогу.

В общем, можно сказать, что этот местный съезд, конечно, уступал первому московскому и в силах, и в активности, «темп его шагов» (Сакулин) не был так же быстр, но превосходил его колоссальным вниманием и жаждой восприятия всего свежего, живого, научного, а также педагогически идейной чистотой, так как о голоде, материальных вопросах не было ни слова.

Новые московские программы, выработанные научно-методической секцией МОНО, привлекли особенное внимание участников съезда как в секционных, так и в пленарных заседаниях. Учительство усердно их переписывало страницами со стен, где они были наклеены. Это, действительно, целые брошюры, психологически обоснованные, мотивированные с указаниями методического характера и библиографией вопросов, особенно подробной для I ступени.

В связи с обсуждением этих программ съезд принял меж-

ду другим след. резолюции по вопросам преподавания грамматики:

1) Рекомендовать вниманию учительства московскую программу по грамматике на I ступени, как имеющую научные достоинства, проникнутую единством мысли, цельностью плана и построения.

2) Предложить учительству подвергнуть эту программу, совместно с тезисами Л. В. Щербы, тщательной проверке на опыте в целях выяснения их педагогической ценности.

3) Поручить организац. комитету, совместно с компетентными органами, обстоятельно обсудить москов. программу по грамматике, в целях согласования ее с тезисами Л. В. Щербы и с программами по орфографии и развитию речи, так и с данными педагогического опыта.

Упомянутые в этих резолюциях «тезисы Л. В. Щербы» представляют собой положения к его докладу «Формальное направление грамматики» (изложение его см. ниже).

На первом организационном собрании Постоянной Комиссии словесников в Москве в конце 1921 г., созванном по инициативе Гуманитарно-Педагогического Института, П. Н. Сакулин и Е. Е. Соловьева, участвовавшие на съезде, поделились с московским учительством своими впечатлениями со Съезда в Петрограде.

«Съезд представлял большую важность — это первый в революционный период, — говорил П. Н. Сакулин. Москвичи хорошо знают, что в 1916-17 г. I Всероссийский Съезд преподавателей русского яз. внес сильное оживление в педагогическую жизнь. Мы помним торжественное, даже повышенное, настроение этого съезда. С ним открывались перед нами просветы в будущее. Тогдашний мин. нар. пр. гр. Игнатьев давал возможность надежды на лучшее, более живое устройство школы. Оживился и русский учитель. и русский словесник в частности, это отразилось и на оживлении Съезда, которое ярко памятно его участникам. Было предположено издать «Труды Съезда», мечталось, что это только I-й Съезд. Но гр. Игнатьева сменил Кульчицкий и все заглохло, только в небольшой брошюрке отразились труды Съезда, да глубоко в сердцах участников сохранились его заветы. В период революции не было

возможности возобновления Съездов, представители власти не доверили бы учительству этого дела, — и только осенью текущего года в Петрограде оказалось возможным устроить I областной Съезд, не Всероссийский, но семь человек были приглашены из Москвы, как носители традиций того I Съезда; как его представители, мы и присутствовали в Петрограде. Петроград подчеркивал свою связь с Московским Съездом и не даром — были вопросы, которые тогда не разрешили. Революция здесь ничего не перевернула. Как тогда много говорили о научной грамматике, так и теперь: также были эстеты и общественники. Когда при Съезде вышла однодневная газета, мы увидали те же вопросы, почувствовали ту же работу, подхватили оборванную нитку. Мы поддерживали традицию без консерватизма, но ценили преемственность. Съезд был многолюден. Это была приятная картина — все напряженно слушали. Заработала мысль об организации. Работа шла оживленно, и настроение с течением времени все повышалось и изливалось и в прозе и в стихах».

«Выделялись два-три больших вопроса. В общих собраниях обсуждались вопросы программы и методологические. Чувствовалось что-то новое, применительно к новым задачам. В частных комиссиях разрабатывались программы языка и словесности. В резолюциях вопросы общего характера не занимали большого места».

Обрисовывая характер петроградского съезда, Е. Е. Соловьева отметила, что на этом съезде была особенно заметна дружная, как никогда, работа Москвы и Петрограда. Москва и Петроград в первый раз не поссорились. Такое настроение очень помогало выяснению спорных вопросов. Бросалось в глаза еще одно обстоятельство. На первом съезде жизнь шла под флагом общественности, наибольший успех имел Н. Котляревский. Теперь, когда времена изменились сильно в общественном отношении, съезд шел исключительно под флагом эстетизма; правда, было несколько докладов общественного характера, но это были как бы официальные, как, напр., доклад Келтуялы. Переходя к вопросам, затрогивавшимся на съезде, Соловьева останавливается главным образом на относившихся к I ступени. Русский яз. в I ступ. всегда страдал: это был какой то складочный пунк — чего чего тут не было, и учитель растеривался. Съезд почувствовал тяжесть положения I ступени и отдал ей достаточно внимания. Были записаны доклады по основным вопросам: по обучению грамоте, драматизации и др. Меньше

было выдвинуто рассказывание и чтение литературных произведений. Доклады рассматривали вопрос во всех нюансах.

Впервые выдвинуто изучение психологии читателя-подростка. Здесь три агента — мы, дети, книга. Но как доходит книга до души детей, мы мало сознаем. Этот вопрос и затрагивал доклад *Лемберг*. Мы передаем детям в книге громадные богатства, но как передаем, *что и как* воспринимают дети — мы почти ничего не знаем. Писатель, когда отливал образ «Хлестакова», наблюдал много, много Хлестаковых, он в творчестве уже обобщен, а читатель воспринимает впервые, и вот между читателем и писателем пропасть. Ребенку он кажется не тип, а портрет. Разно смотрит автор и дети. И вот, когда мы изливаем им все богатство книги, кажется, как будто мы стремимся вылить бочку воды в стакан. Вторая красная мысль доклада— для чего мы даем? Автор как-то тайно передает читателю свою взволнованность, свои чувства. Но эмоции и взволнованность детей не то, что автора. Им непонятно авторское: «над вымыслом слезами обольюсь». Для чего же даем книгу? Для эмоций или мудрости? Но полная мудрости «Анна Каренина» никого не умудрила и эмоции возникают не те, к каким стремился автор, а в каждой душе отдельно. Может быть тут повторим Горнфельда: «У каждого свой Отелло и Гамлет. У каждого своя душа».

Соловьева оговаривается, что она отметила только два момента, но о них надо подумать. Мы даем, что можем, но что дети берут — не знаем. Нужен ряд докладов и опытов. Это семибашенный замок, в каждой башне возраст со своими интересами и сложна конструкция его.

Интересен вопрос о групповых темах. Около темы собирается ряд произведений. В прошлом году все школы освобождали крестьян. На съезде была выдвинута другая тема. Докладчик Соколов выдвинул на литературную обработку тему — *Лес*. Это было сделано широко и многогранно. Был не только доклад, но и масса работ. Он заразил весь класс, облесил, составилось около 40 тем; тут и корнесловы, синонимы, стихотворения, поговорки, пословицы (все было снабжено музыкой, рисунками), — целая художественная копилка леса. Мы слушали, затаив дыхание. Очень интересные и яркие споры вызвал вопрос о драматизации. Артист Брянцев выдвинул основные положения: 1) возможно ли точное соблюдение автора, без по-

сягательства и на знаки препинания. 2) или в классной работе драматизации ряда сказок можно внести. в стиле данного материала, и свое, 3) или дается только скелет и исполнитель вносит свое и даже так. что можно и не узнать автора. Брянцев демонстрировал пример драматизации «Сказки о рыбаке и рыбке». Тут так было много дополнений к Пушкину (говорили и волны, повторяя слова главного лица или как бы аккомпанируя), что узнать первоначально сказку было трудно. Доклад вызвал различное отношение, но большинство возмущалось. На этой почве произошли большие споры.

Очень интересен доклад М. А. Рыбниковой. Доклад ее вдохновил провинцию многими методическими приемами.

Больным вопросом. вызвавшим слезы и рыдания. была грамматика в I ступени. Много говорилось. что она незаконна. карикатурна. логическая форма не удовлетворяла, особенно после доклада Д. Н. Ушакова. Но «как» вести, тут то и поднимались вопли. Просят разобрать хоть одно предложение. Пробуют фразу «Как то раз перед толпою соплеменных гор у Казбека с Шат-горою был великий спор», но. оказывается, положение Казбека и Шата не удалось выяснить. Заставляют Д. Н. в тонкостях, соответственных старому логическому анализу. разбирать фразу: «Дама в красной шляпе вошла в комнату», или еще более сложную: «Дама с собачкой гуляла каждый день по берегу моря».

Соловьева заканчивает свой отчет замечанием. что съезд прошел под эстетическим и грамматическим флагами.

Как реагировало на съезд то рядовое учительства, ради которого он и был организован.

В день закрытия съезда. когда учительство искренно благодарило устроителей съезда и докладчиков. одна учительница обратилась с след. словами:

«Мы одичали за эти годы... Мы думали сперва, что все эти научные доклады не для нас, мы не туда попали. Но потом все прояснилось, и мы поняли, что теперь наука не «генерал в мундире», строгий и не доступный, а она открыта всем... Хочется скорей зарыться в работу, чтобы ничего не пропустить, что слышала... Сознаем, что многого не замечали, красоты литературы не видели... В нас горит жажда труда и восторг пред литературой... Этот трепет передастся учащимся... Мы не боимся теперь приемов и методов. Каждый найде свой метод, когда начнет работать»!...

Хочется думать. что этот горячий порыв не остынет и будет донесен до школы. Заветы съезда будут светлым маяком в по-

вседневной работе не одной этой учительницы, но и многих сотен ей подобных. Такое «подымающее» настроение, так благотворно влиявшее потом на работоспособность учительства, давали в свое время и педагогические курсы. Но инициаторам съезда, как мы указали в начале статьи, хотелось получить от съезда нечто большее.

«Полагали, что съезд будет ареной обмена мнений всей учительской массы, работающей уже 4 года в новых условиях, по новым методам, но лишенной всякой возможности единения и сотрудничества. На съезд приглашали учителей не только для того, чтобы учить, — говорит Н. Н. Роде, — а надеялись при встрече учесть опыт протекшей четырехгодичной работы и наметить пути для будущего.

Ожидания эти оправдались лишь отчасти. На съезде действительно произошел ряд встреч, и очень знаменательных и напряженных, но это были встречи отдельных, раньше оформившихся групп и течений.

На съезде словесников произошла вторая встреча двух направлений, обозначившаяся на съезде 1917 г., так называемых «общественников» и «эстетов». Но на этот раз не было бурного столкновения мнений . . . За истекшие годы притупилась острота разногласий. Устарелое представление о противоречии между общественным и эстетическим направлением литер-ы. уже изжитое западно-европейской критикой и державшееся у нас в России столь долго и упорно в силу наших общественно-исторических условий, утратило свое содержание в наши годы раскрепощения общественности и утверждения самостоятельного и почетного значения за искусством. Группа и на этом съезде необычайно деятельных и духовно оживленных москвичей дружно отстаивала эту идею общезначимости и равноценности формы и содержания литературы в противовес иногда обозначавшимся крайностям утилитарного или «эстетно-гурманного» ее истолкования.

«Но не произошло на съезде, — говорит Роде, — чаянной встречи массового учителя с педагогическими верхами. Съезд, которому надлежало заменить курсы, сыграл в общем и целом все же роль курсов, хотя и проведенных на этот раз лучшими теоретиками и практиками страны. Случилось это, быть может, благодаря той атмосфере высокой научности, которая господствовала на съезде, или зачастую очень специальному заостре-

нию методических разногласий (вопрос о грамматике, как методе наблюдения над языком, о системе Монтессори и американской системе в изучении грамоты), придавивших рядового учителя, не имевшего, как показывает статистика, в значительной массе даже среднего образования...

Только в день прощания стало очевидно, что не инертность и индиферентность рядового преподавателя, а новизна дела съездов в России и отсутствие навыков общественности обратили законного хозяина съездов в благодарного гостя».

Приводим в тезисах наиболее интересные доклады, заслушанные на съезде.

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА».

(Доклад Л. В. Щербы).

1. Отрицание образовательной силы языка впервые ярко сказалось в учебном плане гр. Игнатьева 1915 г.

2. Причина этого заключается в непонимании сущности явлений языка.

3. Язык есть система двух рядов представлений, ассоциированных друг с другом: представлений смысловых, с одной стороны, и представлений символических, знаковых — с другой.

4. Заниматься языком в первую голову значит наблюдать ассоциации между теми и другими, особенно между их элементами. Иначе говоря, основным вопросом при изучении языка является вопрос о том, *что чем выражено*, например, чем выражена доминирующая роль (предикативность, сказуемость) представления «собака» в фразе «кошку укусила собака» (ответ — порядок слов).

Вопрос может быть и перевернут, т.-е. поставлен в такой форме: что выражает тот или иной знак или его элемент. Например, какой оттенок имеет коренной элемент в слове «нагой» по сравнению со словом «голый» (ответ — некоторой необыденности, возвышенности).

5. Так как все подобные занятия являются наблюдениями внутреннего душевного мира, то нужно признать, что образовательная сила языка параллельна естествознанию. Только последнее имеет дело с объектами внешними и создает человека,

способного стать хозяином природы, а язык — с объектами внутренними и создает человека в высоком значении этого слова..

6. Только занятия языком создают ту тонкость, остроту душевную, которые являются необходимыми для восприятия художественных произведений. ибо материал этих последних есть язык.

«ИСТОЛКОВАНИЕ НОВОЙ ПРОГРАММЫ ГРАММАТИКИ НА I СТУПЕНИ («НАБЛЮДЕНИЙ НАД ЯЗЫКОМ»)».

(Доклад Д. Н. Ушакова).

1. Под «новой» разумеется программа, напечатанная НКПросом в 1921 г. в брошюре «Родной язык в школе I ступени».

2. Основания ее далеко не новы: они представляют собой давнишние чаяния прогрессивной педагогической мысли и нашли себе выражение уже в резолюциях I-го Всероссийского Съезда Словесников 1916 г. (см. брошюру «Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы» М. 1917 г.. стр. 26).

Эти основы можно формулировать так:

3. Школа неовходимо должна дать уменье правильно читать, писать и говорить, а также мыслить.

4. Эти уменья достигаются всей совокупностью занятий родным языком, а не одним каким-либо их отделом.

5. Кроме этих умений, школа может давать и знания из области науки о языке, как может давать знания и из других областей науки, если эти знания общеобразовательны.

6. Вследствие высокого общеобразовательного значения знаний из области науки о языке признается нужным включить и их в курс I ступени. Отдел занятий. имеющий целью дать эти знания. и называем грамматикой.

7. Необходимо разобраться в том сложном предмете, который называли в школе то «русским языком», то «грамматикой». Среди занятий. входящих в этот предмет, можно усмотреть: 1) занятия логические, орфографические, стилистические и 2) такие, которые можно назвать грамматическими. Первые дают навыки, вторые — знания, именно знания о языке.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 179 - 198

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

8. Метод изучения языка на I ступени — наблюдение над языком.

9. Следует совершенно оставить мысль, что названные выше уменья (читать, писать, говорить) достигаются изучением именно грамматика.

10. Отсюда вытекает необходимость иметь в виду и ценить самодавлеющее, а не прикладное значение «наблюдений над языком» (грамматики).

11. Отсюда же вытекает и другая необходимая задача — разрабатывать методы, приемы, типы упражнений орфографических. стилистических, логических, сравнительно мало разработанных за время господства слепой веры в то, что все это покрывается изучением грамматики.

12. Наблюдения над языком состоят из наблюдений над звуками, над формами слов, над сочетаниями слов и над значениями.

13. Что касается относительной важности разных отделов обучения родному языку, то наблюдения над языком не должны занимать первенствующего места; главнейшее значение следует придать тем. которые дают навыки. и прежде всего развитию речи; грамматике, другими словами, должно отвести подобающее, может быть. почетное, но далеко не первое место.

14. Необходимо обращать внимание на правильное литературное произношение (орфоэпию), о чем есть специальное указание в программе.

«ФОРМАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ГРАММАТИКИ».

(Доклад Л. В. Щербы).

1. Вторую группу ассоциаций в языке, после ассоциаций смысловых, составляют ассоциации знаков друг с другом, благодаря которым образуются гнезда слов (стол, стола, столы, столами и т. п.; стена, стенка, стенной и т. п.).

2. Образовательная сила второй группы ассоциаций, очевидно, ниже первой, а потому формальное направление, базирующееся на второй группе ассоциаций, педагогически невыгодно.

3. С научной точки зрения, формальное направление не выдерживает критики, так как формы могут быть вскрыты лишь при параллельном анализе их значений.

4. Историческое значение формального направления сводится к тому, что подвергло критике старую грамматику и утвердило положение: не устанавливать таких смысловых категорий в языке, которые не имели бы того или иного внешнего выражения (хотя бы и не в виде части слова — морфемы).

«Замечания на новую московскую программу» Л. В. Щербы.

1. Необходимо изучать формы параллельно с их значениями.

2. Необходимо наблюдать расчленение «предложения» на подлежащее и сказуемое в тех случаях, когда это действительно имеет место.

3. Необходимо наблюдать доминирующее представление (психологическое сказуемое, предикат) в связи с логическим ударением и порядком слов.

4. Необходимо наблюдать некоторые чередования в области гласных и согласных.

5. Необходимо наблюдать формы безличности, видов. залогов и их значения.

6. Необходимо наблюдать подчинение и сочинение элементов значения и их выражение в языке.

«О ЗАНЯТИЯХ ЯЗЫКОМ НА II СТУПЕНИ».

(Доклад Д. Н. Ушакова).

1. Занятия языком не должны прекращаться на I ступени, но должны продолжаться и на II-ой.

2. Они должны заполнить пробел в общем образовании.

3. Обобщающим результатом занятий языком на II ступени должны явиться элементы общего языкознания и научной грамматики русского языка, а также элементы его истории и диалектологии.

4. Для усвоения всего языкового материала. которое должно в результате заполнить пробел в общем образовании, необходимо знакомство: 1) с основными научными представлениями о языке, 2) с некоторыми фактами из истории русского языка, 3) с древне-церковно-славянским языком в известной мере, 4) с главнейшими данными русской диалектологии, 5) с главнейшими моментами образования современного литератур-

ного языка и русского письма и 6) с звуковым и формальным составом современного русского литературного языка.

5. В результате четырехлетних занятий у ученика должны получиться следующие знания и понимания:

1) Понятие о языке, как о закономерно развивающемся явлении.

2) Понятие о факторах физическом и психическом, движущих жизнью языка.

3) Знание звуков современного русского литературного языка на основе общей физиологии звуков речи.

4) Главнейшие звуковые явления (законы) современного русского языка с их историческими объяснениями.

Здесь разумеется зависимость неударяемых гласных от места ударения в слове (напр., произношение буквы *о* в слове вода, водяной, паводок: буква *а* в сады, садовод, высадка); чередование глухих и звонких согласных; беглость *о* и *е;* чередование *г, к, х, с, ч, ж, ш,* и с *щ, з, е;* произношение буквы *е* за *о (ё)* и понимание «исключений» отсюда; мягкость согласных перед *е* и *и*.

5) Понятие о возможности классифицировать слова и по значению, и по формам.

6) Формальная классификация слов русского языка.

7) Понятие о различии точек зрения логической и грамматической в области синтаксиса.

8) Формальные (грамматические) члены предложения в русском языке.

9) Понятие о родстве языков. Место русского языка среди родственных.

10) Деление русского языка на наречия (или языки): главнейшие особенности и теоритории великорусского, белорусского и малорусского.

11) Понятие о литературном языке, в отличие от живого народного. Происхождение современного русского литературного языка. Церковно-славянские и русские (книжные и живые) элементы в его составе.

12) Главнейшие моменты в истории русского письма и характер нашей современной орфографии.

6. Занятия языком на II ступени, как и на первой, должны заключаться главным образом в наблюдениях над языком, продолжающихся во все четыре года, и вестись в связи или вне связи с занятиями словесностью, но для обобщения приобре-

тенных путем наблюдений знаний необходимо особое время, иначе — особый курс, наиболее удобное место которому в общем плане предметов II ступени на 3-ем году, при двух часах в неделю.

7. Приведенный перечень не указывает порядка прохождения: материал допускает любой порядок.

8. Пособия для занятий языком на II ступени: Истрина. Руководство по истории русского языка. Кульбакин. Учебник по русскому языку для IV класса. Карский. Учебник по русскому языку для IV класса. Ушаков. Краткое введение в науку о языке.

«ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА».

(Доклад М. А. Рыбниковой).

1. Наблюдения над языком возможны лишь при медленном и углубленном чтении литературных произведений.

2. Есть два способа наблюдений: наблюдения попутные и систематические упражнения в виде задач.

3. При чтении литературного памятника можно сравнивать его редакции, изучать архаизмы речи, новообразования, индивидуальную речь героев, звукопись, ритм и т. д.

4. Задачи по языку должны выявлять корень слова, его суффиксы, направить учеников к пониманию словообразований, строя простого и сложного предложения, метафоры, эпитета и т. д.

5. Исключительно удобным материалом для составления задач являются пословицы и загадки — их звукопись. рифма, образность.

«УСТНЫЕ И ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА II СТУПЕНИ ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ».

(Доклад Н. М. Соколова).

1. Вопрос об устных и письменных работах в программах последнего пятилетия.

2. Связь работ по культуре речи с развитием внутренней речи и, следовательно, общим духовным развитием подростков и юношей.

3. Работы по культуре речи должны преследовать и широко-воспитательные цели. Роль учителя русского языка на 2-й ступени — роль и воспитателя.

4. Недостаточная обеспеченность духовного развития учащихся одними «исследовательскими» работами по истории литературы и другими обычными типами упражнений. Необходимость культуры художественного воображения и рассуждающего мышления.

5. Темы для художественно-повествовательных, научно-повествовательных и описательных сочинений; темы «отвлеченные».

6. Заменила ли чем-нибудь современная русская школа изгнанную из школьных стен риторику, с ее стилистикою, ее теорией и практикой сочинений и пр.? Положение этого вопроса в западно-европейской и американской литературе и школьной практике. (Иллюстрация: судьба хрии в нашей и заграничной методической литературе и школьной практике).

7. Отношение письменной речи к устной в работе учащихся старшей ступени. Слабая работа школ над культурою устной речи учащихся.

8. Почти полное исчезновение из обихода старших классов статарного, «медленного» чтения с пристальным изучением текста.

9. Необходимость усиления занятий стилистикою за счет других типов работ по языку и словесности.

10. Работы над художественною и прозаическою речью как литературной, так и обиходною; синонимика; логико-стилистические работы. — Работы как фронтального, так и индивидуального типа. Начало их на 1-й ступени, продолжение на 2-й ступени.

11. Лабораторность — лозунг наших дней — и стилистические работы, широко поставленные по глубоко-продуманному плану.

Исполнился год со дня созыва Петроградского съезда.

Следующий съезд намечен был на истекшее лето. Может быть, никогда очередная встреча словесников, организованная теперь уже во всероссийском масштабе, не была так настоятельно нужна, как сейчас. Не говоря о том, что ряд вопросов, намеченных в программе Петроградского съезда, был лишь

вскользь затронут, время поставило перед нами новые вопросы. Понятие «школы» значительно расширилось. Словесник имеет дело сейчас не только с ребенком, но и со взрослым. А в связи с этим меняются и программы и методы преподавания, требуется новый учитель. Педагогическая мысль пробуждается к живой творческой работе. Лозунги Петроградского съезда начинают претворяться в жизнь. Но работа идет неуверенно, местами сознательно, систематично, в большинстве случаев ощупью, с оглядкой на старое, привычное. Новое делает свое дело, но слишком твердо старое, веками сложившееся, чтобы несколькими, разрозненными ударами можно было сразу удалить из школы «учебу». Необходим пересмотр и прежнего опыта последних лет, строгий учет и выявление того *ценного*, что отложилось в коллективной учительской работе по созданию единой трудовой школы. Настоятельно нужен пересмотр поставленных вех, практических подходов, годичного опыта по проведению в жизнь новых программ, освежение мысли тех многих тысяч, которые не попали на Петроград. съезд, сплочение и объединение словесников всех рангов на путях сложной и ответственной работы.

(Извлечено из сборника «*Родной язык в школе*», кн. 1. *1919—1922*. Госиздат. 1923).

Библиография.

А. Шуберт. Метрическая скала Бине и Симона. Пособие для исследования умственной одаренности, составленное по редакции 1911 г. Изд. Задруга. Москва 1923 г.

А. Шуберт. Методы исследования умственной одаренности детей. Педагогическая библиотека. Изд. Задруга. Москва 1923 г.

Г-жа Шуберт, одновременно с исследованиями O. Bobertag'a в Германии и д-ра Decroly в Бельгии, производила исследования русских детей по методу Бине Симона в московских начальных школах. „Опыт применения системы Бине и Симона к русским детям" г-жи Шуберт был опубликован в трудах I съезда по экспериментальной педагогике. С.П.Б. 1911 г. Это издание сделалось в настоящее время библиографической редкостью Поэтому нужно приветствовать появление двух книжек г-жи А. Шуберт, которые знакомят с методами экспериментально-психологического исследования умственного развития детей на основании опыта в русской школе. Метрическая скала Бине и Симона получила, благодаря широкому применению в Западной Европе, России и Америке, универсально-интернациональное значение, которое обусловлено многими достоинствами этой системы. Метод тестов Бине краток и поэтому неутомителен для ребенка; он прост и легко применим в самых первобытных условиях, в которых находится теперь наша русская школа, не имеющая возможности пользоваться дорого стоющими приборами. Тесты Бине почти универсальны, т. е. применимы, как показал опыт, к детям всех стран, народов и общественных классов. В виду этого, метрическая система Бине, изданная г-жей Шуберт, является почти точным переводом системы тестов, предложенной известным французским психологом в 1911 г. с некоторыми малосущественными изменениями применительно к русским условиям. Текст „метрической скалы" расположен так, что значительно облегчает пользование ею лиц, впервые приступающих к экспериментально-психологическому исследованию. На каждую задачу отведена отдельная страница, сверху которой находится название теста, дальше — примерный текст вопроса и, наконец, в виде примечания — правила пользования. На отдельных листах отпечатаны линии, рисунки, фигуры, цвета и слова, которые предлагают испытуемому для сравнения и комбинирования. „Метрической скале" предшествует предисловие, в котором автор отмечает, как достоинства предлагаемого метода, так и ряд его недочетов: неравноценность некоторых тестов, их недостаточную психологическую обоснованность, зависимость от случайно приобретенных знаний, отсутствие тестов для детей свыше 15 л. и т. п. Далее в предисловии указаны те изменения в тестах, которые были произведены автором при пользовании ими в русской школе. Автором дается также правильная оценка всего ме-

тода в целом. Г-жа А. Шуберт приходит к выводу, что метод Бине оказался превосходным средством при отборе умственно-отсталых (стр. XIX), что и являлось целью французского психолога. Вполне правильно автор считает необходимым предостеречь недостаточно опытных русских экспериментаторов от слишком поспешных выводов и заключений. Всякое психологическое исследование, по мнению автора, требует, как достаточных психологических знаний, так и экспериментального опыта (стр. VII). При этом автор ссылается на слова Бине, который советует, применяя этот метод, остерегаться всякой механизации. „Это не весы, на которых за пятачок может взвеситься каждый". Кроме предисловия автором составлены „общие правила пользования", которые содержат необходимые сведения по методике исследования, — они дают ценные указания относительно качественной оценки отдельных решений и знакомят с общим подсчетом результатов исследования. Было бы желательно, если бы автор изложил свои методические наблюдения при решении, если не всех тестов, как это сделал Otto Bobertag: Über Intelligenzprüfungen nach Methode Bine u. Simon Lpz. 1920 S. 33–132., то, по крайней мере, ряда однородных тестов. Метрическая скала Бине и Симона, изданная г-жей А. Шуберт, является, без сомнения, ценным пособием для педагога, интересующегося экспериментально психологическим исследованием детей. В чем же смысл метода Бине? На этот вопрос мы получим ответ, если обратимся ко второй книжке г-жи А. Шуберт, содержащей краткий обзор и сравнительную характеристику и оценку популярных психологических методов исследования „умственной одаренности". Необходимо отметить, что термин „умственная одаренность", вошедший в научный и педагогический обиход русского языка, способен вводить в заблуждение, а именно вызывать мысль о прирожденных свойствах души, которые, якобы, подвергаются исследованию и т. п. Следовало бы избегать излишнего употребления таких терминов, как „одаренность", „способность" и т. п., заменив термин „умственная одаренность" выражением: „общее умственное (интеллектуальное) развитие". Психологические методы употребляются, с одной стороны, для определения наличности умственной отсталости, недостаточности, а с другой — для определения степени и характера умственного развития в целях отбора наиболее „одаренных" детей. Автор считает, повидимому, наиболее важной и доступной решению первую задачу — определение умственной отсталости. Вначале г-жа Шуберт дает описание внешних признаков дефективности детей; далее краткий обзор главнейших психических особенностей, присущих умственно-отсталым детям. Затем следует обширная программа в целях исследования детей, с одной стороны, и упражнения некоторых способностей у детей, с другой, выработанная персоналом санатории школы для дефективных детей д-ра В. П. Кащенко в Москве. В этой программе, в составлении которой принимала деятельное участие г-жа А. Шуберт, доминирующее по численности место занимают исследования и упражнения внешних ощущений и восприятия различных пространственных величин и форм, особенно восприятия кривизны, вогнутости и выгнутости и т. п., которые отсутствуют в программе Монтессори.

Далее автором излагается целый ряд программ исследования детей, которые г-жа Шуберт относит к двум категориям. Одни из них служат

для детального психологического исследования отдельных сторон умственного развития, внешнего восприятия, памяти, ассоциации, внимания и т. п. Результаты таких исследований подвергаются в отдельности качественной и количественной оценке. В случае резкого отклонения одной или нескольких способностей от нормы, ребенок относится в категорию отсталых (Методы исследования стр. 27). Определения степени умственного развития вообще здесь не производится. Таковы описанные автором программы итальянского проф. Pizzoli, Th. Ziehen'a, московского проф. А. Н. Бернштейна, проф. Weygandt'a и проф. А. Нечаева.

Программы другой категории ставят задачу определения степени умственного развития и силы одаренности в ее целом (Мет. иссл. 27). Для этой цели служит метод психологического „профиля" проф. Г. И. Россолимо, который, являясь детальным психологическим исследованием личности, пытается определить степень умственного развития путем количественного сравнения результатов исследований отдельных психических процессов. Метрическая же скала Бине и Симона стремится определить степень умственного развития не путем исследования отдельных способностей: внимания, памяти и т. п., а путем системы тестов, расположенных в порядке возрастающей трудности по возрастным ступеням, и, таким образом, установить приблизительную количественную оценку умственной одаренности или интелигентности в ее отношении к нормальному возрастному масштабу (Метр. скала, стр. V).

Отрадно констатировать ту большую осторожность, которую проявляет г-жа А. Шуберт при оценке описанных ею популярных методов исследования детей. „При современном состоянии психологии, пишет г-жа Шуберт, действительно является возможным ставить приблизительный диагноз относительно степени умственной одаренности" (Мет. иссл. 68). Однако „никаких психологических выводов из результатов исследований к индивидуальным способностям субъекта делать не рекомендуется" (Мет. иссл. 66). Своею осторожностью и истинно-научной скромностью г-жа А. Шуберт выгодно отличается от других психологов, переоценивающих современные методы. Достаточно указать на проф. Г. И. Россолимо, который пользовался своими методами психологического „профиля" для отбора наиболее „одарённых" крестьянских детей при приеме в Ломоносовское училище. Та же тенденция наблюдается и в Германии, где гораздо позже чем в России, а именно в 1917 г. был произведен отбор наиболее способных детей для особо учрежденных городских школ в г. Берлине. Для этой цели пр.-доц. К. Пиорковским и В. Мёдэ были составлены особые тесты (К. Пиорковский. Человеческий интеллект. Пер. с нем. рук. Берлин). По верному мнению г-жи А. Шуберт, „исследовиние умственной одаренности по методу Бине и Симона отнюдь не исключает психологически правильно поставленного, систематического наблюдения; и свидетельства школьных успехов: оно их дополняет. Помимо этого, исследование по скале Бине и Симона важно для первоначальной ориентировки в личности ребенка" (Метр. скала, стр. VIII). При определении дефективности, отсталости, по мнению г-жи А. Шуберт, — „выяснить главный дефект психики, охарактеризовать более легкий случай может, гл. образом, длительное, планомерное наблюдение; и лишь в помощь

ему должны предприниматься экспериментально-психологические исследования отдельных душевных способностей" (Мет. иссл. 68).

В заключение этого беглого обзора трудов г-жи Шуберт необходимо сделать некоторые замечания относительно целесообразности распределения материала во 2-ой книжке г-жи Шуберт „Методы исследования", а также указать на некоторые недочеты, которые, конечно, не умаляют большой ценности и значения изданных книжек. „Методы исследования" представляют сборник отдельных программ тестов, которые не являются в одинаковой степени общеупотребительными Некоторые из них имеют только историческое значение: такова система тестов Sante de Sanctis'a, в основании которой положено расположение тестов по степени трудности. Более живая система Бине и Симона вполне успешно заменяет метод Sante de Sanctis'a. Расположение отдельных программ в виде их сборника затрудняет выбор и построенне собственной программы для начинающего экспериментатора. В виду того, что значительная часть программ исследует отдельные группы психологических явлений: памяти, восприятия, внимания и т. д., то было бы, пожалуй, более целесообразным расположить тесты различных программ по однородным группам для исследования отдельных способностей. Это значительно облегчало бы ориентировку в программах исследования. Так составлено собрание тестов: W. Stern und O. Wiegmann. Methodensamlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen Beihefte z. Zeitschift für angewandte Psychologie 20. Lpz. 1920.

Психологическая терминология не всегда точно соблюдается г-жей А. Шуберт. Так внешние восприятия объема и различных пространственных форм называются ею представлениями (Мет. иссл. 16—17) так же, как и ощущения звуковые, тепла и холода, различных запахов и вкусов (21—23); употребляется названне мускульно-осязательного чувства, а не ощущения. Термин „способность" употребляется тогда, когда его можно было бы избежать: „Исследуемые способности в интересах точности расчленяются, по возможности, на их элементарные процессы, которые и подвергаются в отдельности анализу, измерению, подсчету". Такой способ выражения может ввести в заблуждение читателя и, во всяком случае, неточен и мало понятен.

А. Павлов.

К. Н. Вентцель. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. Изд. 4-е испр. и доп. «Голос Труда». Петербург—Москва. 1923 г.

Направление книги определяется отчасти уже самым подзаголовком издательства: «союз анархо-синдикалистов». И действительно, через все содержание книги, от первой страницы до последней, черной нитью, проводится идея анархизма. «Свободное воспитание, заявляет автор, не есть система». «Всякая система уже есть ограничение свободы как воспитателя, так и воспитанника». «Многообразие — вот исходная точка». А «освобождение творческих сил в ребенке — главный лозунг свободного воспитания». Целью должно быть не сформирование человека соответственно идеалу данной исторической эпохи, а предоставление ребенку возможности «свободно и творчески формулировать самого себя». Ни-

какого давления, даже самого тонкого никакого сознательного влияния на ребенка воспитатель не должен позволять себе. «Ребенок развивается свободно и самостоятельно», путем свободного обнаружения таящихся в нем творческих сил. Воспитатели (и родители) «предоставляют ребенку только материал для его творческой работы». «Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований». Раз нет, безошибочного критерия понятий хорошего и дурного (пример: смирение, кротость, властолюбие, дерзость — в оценке христианской и ницшеанекой морали), то воспитатели и родители не в праве бороться с так наз. «дурными задатками» ребенка». Ибо воспитатель может заглушить как раз такие качества ребенка, которые в будущих поколениях будут считаться хорошими. И наоборот: развивать те, которые потом будут признаны дурными.

«Ребенок — великий воспитатель взрослого человечества к свободной жизни» и его свободное творчество, его индивидуальность никем и ничем не должны быть стесняемы. «В семье, в обществе, в государстве ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком», заявляет г. Вентцель (ст. 91). И наконец провозглашает: «Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они окажутся (ст. 90) плохими воспитателями». «Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни».

Вот основные положения автора. Развивает он их очень многословно, но бездоказательно, с пафосом митингового оратора, без конца проводя по всем падежам «свободу», свободное «творчество», свободную «творческую личность», «творческие силы», «индивидуальное творчество» и т. п. Мы не можем здесь останавливаться подробно на разборе «теории свободного воспитания» г. Вентцеля. Отметим только, что современный воспитатель напрасно будет искать в его книге (100 стр. бол. форм.) чего либо полезного для себя. Те редкие зерна ценных для педагога мыслей, которые имеются в книге, или не являются собственностью «теории свободного воспитания», или настолько туманны, что нуждаются в большей определенности формулировки. У г. Вентцеля вообще много общих мест, неясностей, противоречий. С одной стороны напр. — отсутствие «даже самого тонкого» влияния воспитателя на ребенка, с другой «постоянное строгое и непрерывное наблюдение над его деятельностью», выбор материала для его творческой работы и т. п. То вопрос о воспитании свободного ребенка — дело далекого будущего, ибо стоит в связи с проблемой освобождения общества, то это вопрос завтрашнего дня, так как «каждая минута промедления с разрешением его есть преступление перед будущим человечством» (стр. 88-я). Остановимся, однако, хотя немного на основных положениях автора. Если г. Вентцель серьезно думает, что ребенок может «свободно и творчески формулировать самого себя», то зачем же тогда он предоставляет воспитателю право выбора материала, право строгого и непрерывного наблюдения? Ведь в обоих случаях ясно, что воспитатель будет руководиться при этом определенным педагогическим и моральным критерием, который и будет т. о. «навязан» ребенку, что с точки зрения того-же г. Вентцеля недопустимо. Отрицая — и совершенно справедливо — за воспитателями и родителями, право на

непогрешимость, г. Вентцель полностью наделяет этим правом детей. В виду возможных ошибок воспитатели не могут ни судить о дурных качествах детей, ни бороться с ними. Дети же — могут, и притом независимо от возраста, совершенно «свободно и самостоятельно» оценивать качества воспитателей и родителей и решать вопрос о выборе первых и об уходе от вторых. Явная нелепость этих положений заставляет думать, что автор говорит здесь о детях далекого будущего. Допустим. Но и тогда сопоставлять абсолютную способность детей разбираться в тех вопросах, в которых ошибаются взрослые, не представится возможным, ибо насколько уйдут вперед за это время дети, настолько по меньшей мере уйдут и взрослые. Или законы политического развития должны пойти по какому то иному, известному только г. Вентцелю, пути. Идеи г. Вентцеля и его единомышленников уже были приложены на практике в так наз. «Домах свободного ребенка». И всем известны печальные результаты этого опыта, приведшие к полному крушению всего начинания. Мы лично знали детей, теперь уже юношей и девиц, — жертв этого опыта, проделанного над ними г. Вентцелем, и другими «взрослыми», проделанного не смотря на то, что г. Вентцель совершенно отрицает за взрослыми право распоряжаться судьбою детей. Мы, конечно, не можем расценивать опыта «Дома свободного ребенка» с точки зрения морали нашей эпохи. Г. Вентцель, как анархист-индивидуалист, конечно, не считает эту мораль и вытекающее из нее сознание ответственности для себя обязательными. Но, вот... логика пока еще не объявлена им «буржуазным предрассудком». И, пользуясь этим, мы позволим себе отметить у г. Вентцеля еще одно—два шатких положения. На вопрос одного из сомневающихся в правильности его теории: «не будет ли человек с свободным воспитанием одиноким и чуждым в среде, получившей навязанное «школьное воспитание?» — г. Вентцель отвечает утвердительно. «Несомненно, говорит он, свободная личность будет чувствовать себя очень не сладко». «Но что-же из этого?» «Лучше быть несчастным и одиноким, но чувствовать себя свободною творческою личностью» (стр. 78—79). Вентцель, вопреки своей теории, и здесь решает вопрос за своего воспитанника, который может быть и не пожелает всю жизнь быть несчастным и одиноким из-за того, чтобы чувствовать себя «творческой личностью» в понимании г. Вентцеля. И затем: почему г. Вентцель считает себя в праве навязывать даже свой вкус своему воспитаннику? Чувствуя слабость своей аргументации г. Вентцель хватается здесь за авторитет Д. С. Милля, который сказал где-то, что «лучше быть недовольным человеком, чем довольною свиньей». Ссылка анархиста на авторитет интересна сама по себе. Но еще пикантнее самый смысл ее в устах именно г. Вентцеля, который считает, что нужно развивать и хорошие и дурные качества детей... И наконец: те качества, которые кажутся Д. С. Миллю дурными, будущим поколениям могут показаться хорошими.

А. Поляков.

„Secondary Education for All" A Policy for Labour. Edited by R. H. Tawney and George Allen & Unwin Ltd. Price 2/6.

Небольшая книжка под этим заглавием в 155 страниц издана Английской Рабочей Партией и отражает мнение ее Комитета по народному

образованию. «Целью Рабочей Партии, говорится в введении является улучшение элементарного образования и развитие среднего образования до тех размеров, чтобы все нормальные дети, независимо от дохода, класса или занятия их родителей, могли бы быть переведены в 11 лет из начальной школы в какой либо тип средней и могли бы в ней остаться до 16 лет». Т. е. ее целью является бесплатное и всеобщее среднее образование. Для этого Рабочая Партия предлагает систему всеобщей единой школы, состоящей из 1) Nursery School (детского сада) для всех детей вплоть до семи лет, 2) приготовительной школы (начальной) от семи до 12 лет, 3) средней школы от 12 до 16-18 лет и 4) высшей школы университетского типа. Переход из начальной школы в среднюю и дальше должен зависеть исключительно от способности ребенка и полезности для него высшего образования. Вот в сущности главные иден книжки. Однако, эти идеи снабжены превосходно составленным статистическим материалом, наглядно показывающим недостаточность средних учебных заведений в Англии и огромное количество способных детей, остающихся за бортом. Все существующие суррогаты гимназии, как центральная школа и дополнительная школа, вызывают отрицательное отношение Рабочей Партии, видящей в них классовую школу для бедных слоев населения. Партия требует полноправной гимназии для детей рабочих, в программу которой входит и латинский язык. В требованиях рабочей партии проскальзывает традиционное уважение к умственному труду и желание вывести своих детей в ряды умственной аристократии страны. Вполне естественно, что каждый рабочий хочет видеть своего сына в лучшем положении, чем он сам, но вряд ли в интересах, как рабочего класса, так и всей страны, чтобы все молодое поколение воспитывалось для умственного труда и затем вследствие перепроизводства интеллигенции и серьезной конкуренции вынуждено было бы возвращаться к физическому труду. Гораздо правильнее было бы уравнять в социальном положении физический труд с умственным и к последнему воспитывать лишь необходимый государству процент наиболее способных детей, независимо от их социального положения. Остальная же масса детей, хотя и будет получать среднее образование, но уже с определенным уклоном к подготовке к какому либо роду физического труда. Во взглядах Английской Рабочей Партии сквозит таким образом противоречие, ибо полное осуществление ее требований должно привести к уничтожению рабочего класса и к созданию такого числа интеллигентов, которому не будет работы. Если оставить в стороне эту тенденцию, то предложения партии построены весьма обоснованно на точном статистическом материале и, в сущности, книга дает целую систему необходимых практических мер для проведения реформы в жизнь. К книге приложен целый ряд весьма ценных статистических таблиц.

Н. Ганц.

The Experiment in Rural secondary Education at Welshpool County School for Boys. Welsh Departament Board of Education, 1920, pp 52 + II; price 2s6d, by post 2s 1¹⁄₂d.

Названная книга представляет собою изданный Валлийским Департаментом М. Н. Пр. отчет об одном опыте приспособления средней школы

к окружающему ее сельско-хозяйственному району, или, как говорят в последнее время в русской педагогической литературе, — «об организации средней школы с сельскохозяйственным уклоном».

Для русского читателя педагога отчет этот представляет двойной интерес. Здесь весьма поучительны не только результаты этого опыта, который уже сам по себе интересен для такой по преимуществу земледельческой страны, как Россия.

Весьма поучителен и самый процесс, самый путь этого опыта, а именно спокойное, органическое развитие основных идей опыта и спокойное, глубоко продуманное и осторожное осуществление их, что так характерно для Англии и чего по временам так не хватает России.

Велшпулская средняя школа, где происходил описываемый опыт, открытая в 1889 г., расположена в большом земледельческом районе, заключающем 20 приходов (включая сюда два самоуправляющихся города — (Welshpool и Montgomery) с площадью в 85.000 акров и с населением (по переписи 1911 г.) в 14.500 человек.

Мысль о сближении школьных програм с жизнью появилась у Велшпулских педагогов в 1908 г.

Сельское хозяйство было преобладающим занятием района, окружавшего школу. Местные школьные власти и педагоги ясно сознавали свои обязанности по отношению к нему. С другой стороны и окружные школьные власти сознавали, что для фермеров было бы желательно изучение сельского хозяйства, хотя бы как ветви естественной истории, с обращением особого внимания на земледелие и скотоводство, а также введение в курс школы некоторых предметов, которые можно было бы назвать принципами сельского хозяйства.

Воодушевленные главным образом чисто педагогическими выводами, проистекающими от сближения школьных программ с окружающею жизнью, а также и практической полезностью от такого сближения, местные власти и педагоги в 1908 г. обратились в Валлийский университет (University College of Walles, Aberystwyth) с просьбою помочь им и присылать одного из преподавателей университета на один день в неделю.

Просьба была исполнена университетем, и требуемый преподаватель приступил к своим занятиям со второй половины 1908 г.

Так начат был опыт.

Учебная работа была распределена с возможно меньшим изменением прежнего расписания.

Обучение заключалось главн. обр. в прикладных занятиях по с.-х. химии и в экскурсиях на фермы для наблюдения над посевами и текущими работами. Был заложен и школьный опытный сад.

Такое направление школы скоро получило лестную и признательную оценку со стороны родителей учеников. «Только теперь вы начинаете кое-что делать для образования наших детей», — говорили они учителям.

Средства и возможности для сближения школы с окружающей жизнью с каждым днем увеличивались. Теперь перед педагогами встала всегда в таких случаях грозящая опасность соскользнуть на путь профессио-

нализма, идея которого была совершенно чужда руководителям. Основною целью последних было — в рамках ср.-уч. заведения извлечь все образовательные и практические выгоды от соприкосновения школы с окружающею жизнью, избегая духа профессионализма и ни в коем случае не понижая уровня общего образования.

В книге рассказывается, как Велшпулские педагоги блестяще справились с такою сложною задачей.

Все программы, без нарушения их общеобразовательного и научного значения, были как бы повернуты к ученикам тою стороною, которая имеет ближайшее отношение к местной жизни. А местная жизнь в свою очередь не может не быть интересной для детей, всегда давая им богатый материал для наблюдений и размышлений.

Мин. Нар. Пр. обратило внимание на этот опыт. В 1913-14 году на основании § 39 закона о нар. образовании, разрешающего дополнительные ассигнования на поощрение педагогических опытов, оно пришло на помощь школе, и в лице секретаря Валл. Департ. М. Н. П. А. Дэвиса так выразило свое отношение к Велшпулскому опыту:

«Чувствовалось, что средние школы Валлиса, расположены ли они в земледельческих округах, или в портовых городах, или в районах каменноугольной или фабрично-заводской промышленности, все они стремятся быть одного образца. Министерство было радо помочь попытке приноровить их программы к местной промышленности, в условиях которой живут ученики».

«Мы полагаем, что эксперимент подтвердил,что здоровый уклон в сторону местной индустрии и вполне достаточный курс общего образования не только совместимы, но и помогают друг другу» (стр. I).

В книге читатель найдет подробно разработанные (и по классам) программы занятий и работ по предметам, имеющим отношение к жизни и к сельскому хозяйству, т.-е. главн. обр. по предметам естеств. истории, а также многие детали организации и жизни этой школы. равно как и указатель литературы по вопросам, стоящим в непосредственной близости к системе и методам преподавания описываемой школы.

Книга заслуживает самой широкой рекомендации для всех педагогов и деятелей по народному образованию, для русских же в особенности.

С. Орлов.

РУССКАЯ ГРАММАТИКА по новой орфографии с упражнениями. Составила *З. Н. Дормидонтова.* Юрьев, 1921. — Стр. 122.

СИНТАКСИС РУССКОГО ЯЗЫКА. Составила *З. Н. Дормидонтова.* Юрьев. 1921. — Стр. 70.

Почему такое противоположение? Разве синтаксис не есть одна из сторон грамматики? Выходит вроде того, как еслибы, напр., *арифметику* противополагали бы *математике!* Но заглавия — это, в конце концов, вещь второстепенная, — оба учебника страдают куда большими недостатками.

«Мы говорим *словами*», утверждает г-жа Дормидонтова. Но это не совсем точно, ибо говорим мы *фразами*. Даже не предложениями, а именно фразами. Автор не слова выводит из фразы, а предложение строит из

слов, причем полагает, что фраза и предложение это одно и то же. Предложение же определяется, как «слово или сочетание слов, выражающее мысль» (*Синтаксис*, стр. 22), что не так уже далеко от старинного «предложением называется мысль, выраженная словами». Где же тут «формальная» точка зрения современных грамматистов, для которых предложение есть сочетание именительного падежа имени существительного с личной формой глагола?! Между тем г-жа Д. много говорит о «форме» и ее синтаксис даже открывается *Сонетом к форме* В. Брюсова и целым рядом отовсюду набранных, хотя и не связанных между собою цитат, посвященных вопросу о соотношении между мыслью и ее формой.

Г-жа Д. читала Пешковского, это видно хотя бы по тому, что многие примеры у ней заимствованы из *Синтаксиса в научном освещении* А. М. Пешковского, многие определения взяты оттуда же. Но определения эти плохо усвоены, и м. б. потому преподнесены таким образом, что ни один ученик не сможет их понять. Напр., «формальною частью слова называются те частички, которые, прильнув к основе слова, придают форму (sic! (вид, значение) слова, сами же по себе ничего не значат. Напр., *-о, -ить.* Стекл-*о*, говор-*ить*». Ну, а основа слова: *стекл-, говор-* сталобыть, значит что-ниб. сама по себе?!. При этом автор не замечает еще одного логического противоречия. С одной стороны, говорится (в согласии с московской лингвистической школой), что «форма» слова есть способность слова распадаться по звукам и по значению на *основу* и *формальную часть*, а с другой, несколькими строками ниже объясняется, что *формальная часть* это те частицы, которые придают «форму» слову, причем «форма» здесь поясняется, как «вид», «значение» слова!

Такими недоразумениями полны обе книги. Вот еще один пример. — «Подлежащее *всегда* бывает выражено именит. падежом имени существительного», а вслед же за этим: «Если подлежащим бывает другая часть речи, то она всегда (м. б. и тут не «всегда» — *С. К.)* употребляется в значении существительного; напр., *Больной заснул.* Больной — прилагательное, познается нами как имен. падеж существительного». (*Синт.* стр. 23). Пример неудачен. Автор упускает из впду, что есть «больной» прилагательное и есть «больиой» существительное, своего рода грамматические омонимы (ср. также «пожарный», «городовой», «военный» и т. п.). А как познается инфинитив в роли подлежащего? Тоже, как имен. педеж существительного? Еще один пример. «Предложение, в котором подлежащее выражено словами, называется *личным*». Таким образом предложение с неопределенным подлежащим, в роде «По улицам слона водили» явится безличным предложением, в такой же степени как и «светает», «морозит» и т. п. бессубъектные предложения?!

Первый учебник *(Русская грамматика)* составлен без претензий на модернизм, а даже очень по-старомодному. Автор делит гласные на твердые и мягкие, но ничего не говорит о таком первостепенной важности явлении, как смягчение согласных; нигде ничего не говорит о *слоге;* насчитывает девять частей речи, определяя их тоже по-старинке, так, напр., «глагол есть название действия или состояние предмета» (таким образом слово *пение* во фразе «пение артистки мне очень понравилось» придется отнести к глаголам?), дает такие определения, как напр., «Вопросы: кто?

что? кого? чего? и т. д., которые изменяют (sic!) форму окончания слова называются *падежами*» и т. д. и т. д.

Приведенных примеров достаточно, чтобы составить себе представление об обеих книгах. Отметим еще, что почти весь языковый материал, привлеченный к рассмотрению, заимствуется из поэзии, что методологически тоже неправильно, ведь язык поэзии имеет мало общего с языком практическим, из которого, главным образом, нужно исходить при преподавании в школе грамматики. Впрочем, подобный упрек нужно сделать и Пешковскому и Шахматову и многим другим грамматистам.

Сергей Карцевский.

Gilbert White — The Natural History and Antiquities of Selborne.

Имя, которым гордятся соотечественники. Книга, которая печатается и перепечатывается в Англии в течение полутораста лет в серии изданий, прижизненных и посмертных, юбилейных и стереотипных, роскошных и одношиллинговых, с рисунками и без рисунков. Небольшое приходское местечко в графстве Саутгемптон, километрах в 70 к юго-западу от Лондона, куда совершаются поломничества натуралистов, чтобы отметить происшедшие за полтора столетия перемены и по оставшимся чертам мысленно восстановить перед собою уголок страны, прославленный жизнью, мыслью, работой и описанием исключительно одаренного и самобытного натуралиста.

Джильберт Уайт родился в Сельборне, в 1720 г., в духовной семье. Учился в Оксфордском университете, где получил степень магистра искусств (Master of Arts) и где ему предстояла блестящая карьера. Отдавши, однако, предпочтение наблюдениям природы под открытым небом, молодой ученый удалился к себе на родину, где у него имелась усадьба, и прожил там холостяком, почти безвыездно, до самой смерти, последовавшей в 1793 г., на 73-м году спокойной жизни, «в которой не было внешних событий, кроме смены одного времени года другим».

Природа Сельборна, отрезанного в те времена от городов невозможными проселочными дорогами и сохранявшая в себе много ценной для естествоиспытателя дикости, давала разнообразный материал для наблюдений. Значительные высоты и низины, обнажения горных пород с окаменелостями, резко различные почвы, ручьи и родники, леса и пустоши, богатое животное население и интересная метеорология местности являлись как бы живым музеем южноанглийской природы. В результате — громадный запас непосредственно наблюдавшихся фактов и книга, состоящая главным образом из писем к друзьям, в числе которых самыми близкими по духу корреспондентами были Т. Пеннант, автор знаменитой в свое время Зоологии Британии и Д. Беррингтон, вице-президент археологического общества и натуралист.

Книга Уайта, пользующаяся репутацией «одной из самых восхитительных книг, какие только существуют на английском языке», — одна из больших литературных ценностей Англии, одно из тех произведений, значение которых не теряется, если не увеличивается, со временем. В настоящий же момент больших педагогических исканий и перестройки са-

мых основ школьного естествознания она может сослужить большую службу.

Цель книги, как она очерчена автором в предисловии к первому изданию, появившемуся в 1788 г., состояла в том, чтобы развить и иллюстрировать перед публикой идею об описании отдельных приходов, обнимающем как их природу, так и их историческую старину. Если бы постоянные жители приходов,— говорит он, — обратили некоторое внимание на те местности, где они живут, и опубликовали свои мысли об окружающих их предметах, то по этим материалам могли бы быть составлены самые полные естественнонаучные и исторические описания графств, каковые еще отсутствуют в некоторых частях королевства. И если бы автору удалось побудить некоторых из своих читателей обратить больше внимания на чудеса творения или если бы он помог своими исследованиями расширить границы естественнонаучного и исторического знания, или если бы он пролил некоторый свет на древние обычаи и нравы, его цель была бы достигнута.

В настоящее время эта мысль, осуществленная именно так, как сделал это Уайт, значит уже неизмеримо больше, так как в ней — душа той новой системы школьного родиноведения и в частности — природоведения, которая вырисовывается в хаосе современных скитаний педагогической мысли. Глубоко поучителен в книге Уайта тот универсальный охват природы, который заставлял его исследовать безразлично все ее области. Глубоко поучителен заветный принцип его — быть натурилистом aut-of-door, натуралистом под открытым небом, изучающим окружающую природу. В высокой степени ценен, как сильное воспитательное средство, самый склад его души, его сосредоточенная воодушевленность природой, напряженность и цепкость интереса к ее предметам и явлениям, настойчивость, полнота и обстоятельность мысли и щепитильная, самоотверженная честность ума. Самая форма его описаний, при всей своей эпистолярности, дает по временам классические, никогда и никем не превзойденные образцы компактных и в то же время исчерпывающих и живых очерков.

Книге уже полтораста лет. Она писалась тогда, когда научное внимание вращалось еще вокруг таких предметов, как происхождение окаменелостей, когда не решено еще было, действительно ли существуют перелетные птицы или они только прячутся на зиму, но те места книги, в которых трактуются такие предметы, не только не понижают ее достоинства, но и придают ей своеобразную прелесть исторического документа, давая в то же время образцы чистой научной мысли. Мысль Уайта всегда приходила к выводам, ставшим достоянием современной науки, и во всей его книге найдется, быть может, одно только место, когда он незаметно для себя изменяет научным методам и позволяет себе опереться на недостаточное наблюдение обстоятельств явления. Это когда он объясняет происхождение медвяной росы. По существу же — это обильный подбор никогда не стареющих, точно и живых наблюдений, освещенных со всех сторон пытливыми ощупываниями скептической мысли.

Эта книга должна быть переведена на русский язык и переведена, прежде всего, со всей возможной строгостью в отношении точной передачи научного языка и, в частности, названий животных. При лучших обстоятельствах ее следовало бы перевести целиком, как переводятся все класси-

ческие книги. В настоящее же время оказалось бы, может быть, более целесообразным ограничиться только сокращенным изданием, выпущенным компетентными и не боящимися ответственности руками.

П. В. Кротков.

Natural Science Teaching in Great Britain. Bulletin N 63—1919. Departement of the Interior Washington, U. S. A.

Англия — страна, которая создала самую методологию естественно-научных исследований; в которой за всю историю возрождения наук не переставал появляться длинный ряд философов и ученых, с именем которых прочно связаны все верстовые и поворотные столбы в развитии современного естествознания; в которой люди умеют понимать, ценить и популяризировать научную мысль так, как нигде в иной стране; где серьезное, искреннее, глубокое и поэтическое отношение к природе составляет черту национального характера. Естественен поэтому тот глубокий интерес, который невольно пробуждается, когда «воспитательская совесть страны уязвляется мыслью, что Англия, как нация, пренебрегает наукой» и появляется обстоятельный отчет очередной правительственной комиссии,составленной по обыкновению из самых блестящих представителей данного момента. Один из таких отчетов, посвященный сравнительной оценке классического и реального образования, был в свое время полностью переведен на русский язык и сыграл когда-то решающую роль во взглядах на этот предмет в России.

В начале 60-х годов девятнадцатого века естественные науки не изучались еще в Англии ни в какой мере ни в низших, ни в средних школах, и королевская комиссия, обследовавшая в 1863 г. девять лучших среднеучебных заведений, констатировала факт, что только в одном из них была сделана попытка простой популяризации естествознания, да и эта попытка сводилась только к тому, что по субботним вечерам в школу являлся сторонний учитель, жалкие физические приборы которого хранились в таком сыром шкафу, что опыты обычно не удавались. Сам директор этой школы держался еще того мнения, что обучение естественным наукам, исключая лиц, которые имеют к ним особую склонность и намерены заниматься ими как любители или профессионалы, почти бесполезно.

Но как раз около этого времени общественное внимание страны было поглощено работами Дарвина и Кельвина, Спенсера, Кингсли, Тиндаля, Гексли, Гейки. Появилась целая плеяда талантливых популяризаторов, возникли серии первоначальных учебников для самообразования. Почти все эти работы были переведены в свое время и на русский язык, и те русские читатели, которых они не миновали и которые не смешивают их с грубыми, нигилистическими, путаными, а подчас и неприличными произведениями немецких популяризаторов в духе Бюхнера, Геккеля, Бельше, — те читатели, конечно, легко поймут, как должно было все это отозваться на общественном мнении страны по вопросу о ценности естествознания. Не надо, конечно, забывать, что все это происходило в стране «консервативной», которая дорожит своими старыми культурными приобретениями и ничего не режет, предварительно семь раз не отмерив, и в стране демократической, которая не предпринимает реформы, пока за них не выска-

жется большинство населения. Естественные науки прокладывали себе путь до школы путем осторожных и медлительных педагогических опытов в отдельных учебных заведениях. Старая система, построенная на древних классиках и математике, долго не соглашалась потесниться, чтобы дать подобающее место новому элементу. И о действительных успехах школьного естествознания в Англии стало возможным говорить только с начала текущего столетия.

Поименованное выше издание американского **Bureau of Education** представляет из себя обширное извлечение из доклада комиссии, сформированной в 1916 г., в разгар войны, премьер-министром Англии из семнадцати специалистов по вопросу под председательством сэра Томсона. Задачей комиссии было «исследование положения естественных наук в образовательной системе Великобритании». Отчет полон высокопоучительных соображений педагогического и практического характера, исчерпать которые в небольшой заметке нет возможности. Дадим только краткую сводку основных выводов касающихся желательной постановки преподавания естествознания в средней школе.

В этой школе естествознание должно занять такое же место, как родной язык и математика, со всей строгостью требований, предъявляемых к этим предметам. Физика и химия должны остаться основными предметами цикла, так как всякий другой родственный предмет требует уже в той или иной степени их знания, а равно и потому, что никакой другой предмет не оказывается столь же удобным для усвоения экспериментального метода при той стесненности во времени, которая неизбежна в школьной работе. Но ни один ученик не должен также и покидать школу в убеждении, что естественные науки состоят только из физики и химии. Школьное естествознание должно охватывать всю природу и распределяться по всем классам, варьируя только в своем ближайшем содержании и в своих педагогических приемах сообразно с возрастом учащихся. Младшие классы посвящаются естествознанию общему, старшие — специальным курсам отдельных предметов, число и полнота изучения которых устанавливаются в зависимости от предполагаемой жизненной карьеры учащихся.

Особо важное значение имеет, конечно, младший концентр, пройдя который, ученик должен уже овладеть всеми основными фактами природоведения, так как большинство учащихся входит в жизнь, оставаясь без дальнейшего обучения в школе. Первый класс младшего концентра должен иметь как minimum, 4, а три остальных—по 6 час. в неделю. Должно исчезнуть не только обычное деление научных дисциплин на изолированные предметы, но вместе с ним и деление отдельных предметов на установившиеся отделы. Наука должна быть использована всесторонне, но так, чтобы из нее было взято только то, что имеет значение для ознакомления с окружающими явлениями природы и жизни, для четкого понимания лежащих под ними научных принципов и воспитания в ученике тех активных свойств, которые достигаются самостоятельными практическими работами среди природы и в лаборатории, при чем осуществляется самая тесная связь естествознания с родным языком и математикой. Школе не может быть дано никакой стереотипной программы. Могут быть даны только общие педагогические задания и указано общее направление, а выра-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 199 - 218

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ботка той или иной конкретной программы есть уже личное дело учителя, который берет на себя ответственность за результаты.

П. В. Кротков.

КАРМАННЫЙ АТЛАС. Изд. Сыркина, Берлин.

Один дециметр длины, 9 сант. ширины; 16 страничек, около 20 карт; цена 1 Кč.

Есть карта полушарий, отдельные карты всех частей света и Европейских государств.

При мелкости масштаба естественно, что названия на некоторых картах разбираются с трудом. Рельеф стран также отсутствует. Несмотря на эти недостатки, издание стоит своей цены и, при отсутствии на рынке настоящих школьных атласов, может принести пользу при обучении географии. Детям такие издания нравятся своей миниатюрностью и многие самостоятельно извлекают из них не мало ценных сведений.

П. Кротков.

А. Р. КУЛИШЕР. Учебник геометрии. Госиздат. Берлин, 1922.

Доказывать теперь важность и необходимость преподавания геометрии детям 9-13 лет уже не приходится. Всеми, кто близко стоит к делу обучения и воспитания, признано, что детям необходимо выяснить геометрическую сторону того мира, в котором они живут, растут и будут действовать. Весь вопрос только в том, каков должен быть этот подготовительный курс геометрии. Это уже обсуждалось на Первом Всероссийском Съезде преподавателей математики в 1913 году. А. Р. Кулишер на этом съезде сделал доклад: «Начальный (пропедевтический) курс геометрии», из которого, вероятно, и получился рассматриваемый нами учебник геометрии.

Автор в своем предисловии подчеркивает существенные особенности подготовительного (пропедевтического) курса геометрии, отличающие его, с одной стороны, от того, что можно назвать «предметными уроками геометрии», с другой стороны — от сжатых систематических курсов геометрии. Он говорит: «занятия, носящие характер предметных уроков, главной задачей своей имеют ознакомление ребенка со многими фактами из области пространственных представлений, изучаемых, главным образом, посредством рассматривания и изготовления моделей; установлению связи между этими фактами здесь внимания почти совсем не уделяют: тут недооценивается или не принимается в расчет присущая каждому нормальному ребенку способность и потребность к выполнению посильных умозаключений. Сжатые систематические курсы дают материал настолько законченный, что изучение его (даже при условии соблюдения всех указаний дидактики предмета) должно найти место не ранее тех классов, где обучаются дети в возрасте 13-14 лет». Далее автор подчеркивает, что во всех равносильных подготовительных курсах, которых может быть составлен целый ряд, должно быть соблюдено «равновесие между познавательной деятельностью чувств ребенка и работой его мысли, истолковывающей восприня-

тое». В достижении этого равновесия и заключается вся трудность и весь успех работы преподавателя.

Весь курс рассчитан автором на три учебных года, т.-е. на 1, 2 и 3 классы, при одном часе в неделю.

Учащиеся за эти три года должны усвоить следующие идеи: равенство и неравенство (отрезков, углов, площадей, объемов), равновеликость, симметрию, связь между различными пространствами и плоскостными образами и т п., а также приложимость всех добытых сведений к большому кругу явлений повседневной жизни, к задачам строительного дела, к измерениям на местности и вопросам изучения природы и т. д.

Весь курс изложен в виде вопросов. Например, дается куб каждому ученику и задаются следующие вопросы: Какова поверхность куба? Из скольких отдельных частей она состоит? Какую форму имеют эти отдельные части? Какова по форме поверхность воды в озере в тихую погоду? (стр. 15). Для выяснения понятий о расположении прямых в пространстве, предлагаются, например, такие вопросы: Как провести прямую между двумя точками в пространстве? Покажите, как это можно сделать при помощи тесьмы? Много ли прямых можно провести через одну точку в пространстве? Покажите это при помощи тесемок. Нет ли среди положений, какие можно придать прямым в пространстве, таких положений, которые почему либо являются для нас важными? Какое положение придают обычно стенам здания? (Стр. 43). Из этих приведенных вопросов уже видно, как постепенно выясняются самими учениками новые понятия, как постепенно они сами приобретают новые сведения. В таком роде и изложен весь курс.

В конце книги имеется I приложение, в котором изложены определения и выводы, которые должны разучиваться классом после того, как сами учащиеся нашли их посредством соответственных классных занятий. За недостатком места мы лишены возможности подробно рассматривать этот учебник. Нам кажется, что он заслуживает внимания со стороны преподавателей математики, как вполне определенный, глубоко продуманный подготовительный курс геометрии, дающий преподавателю много материала, чтобы заинтересовать учащихся и добиться хороших результатов преподавания. *В. Р.*

Крогиус, В. А. Прямолинейная тригонометрия. Госизд. 1923. 111 стр.

Курс тригонометрии в этом учебнике разделен, как, например, и в учебнике Слетова, на две самостоятельные части. Первая часть посвящена изучению тригонометрических функций острого угла и решению треугольников. Во второй части тригонометрические функции рассматриваются в общем виде, причем они определены как отношения радиуса и его проекций на две взаимно перпендикулярные оси. Благодаря изложению некоторых основных положений теории векторов, выводы формул приведения, сложения и вычитания дуг изложены иначе, чем в большинстве учебников. На особые случаи решения треугольников и четырехугольников автор отвел очень мало места, полагая, что они имеют весьма малое образовательное и практическое значение; введение вспомогательного угла совсем опущено, как совершенно бесполезное. *В. Р.*

Красиков, Ф. Н. Упрощенные приборы по физике. Госизд. 1923. 268 стр.

Книга содержит описание целого ряда самодельных приборов и пособий по всем отделам физики, при помощи которых возможно вести наглядное преподавание первого концентра физики. Имеется немного приборов и для второго концентра. Для изготовления всех приборов не требуется ни дорогих инструментов, ни особого мастерства.

Книга Ф. Н. Красикова может оказать услугу преподавателям физики русских гимназий заграницей, в которых почти совсем не имеется физических кабинетов.

В. Р.

Глазенап, С. П., проф. Народный задачник для школ первой ступени. ч. II (второй концентр). Госиздат. 1923. 124 стр.

Эта книга содержит не только задачи, но и теорию, начиная со счета и нумерации и кончая десятичными дробями.

Имеется очень много упражнений, задач же, к сожалению, очень мало. Содержание задач взято, главным образом, из народного хозяйства. В конце книги имеются некоторые элементарные сведения из геометрии и задачи к ним.

Автор книги в своем предисловии заявляет, что «главная цель «Задачника» — научить учащихся быстро считать и попутно на задачах знакомить их с вопросами народного хозяйства». Немного дальше он опять пишет: «Многочисленные упражнения на все четыре действия как с целыми числами, так и с дробными и именованными, содействуют той же цели усвоения быстроты счета устно и письменно».

Преподавание арифметики в школе, как известно, должно быть направлено одновременно на достижение следующих целей: дать необходимый для практической жизни навык и развить умственные способности, особенно силу суждения, путем упражнения в умозаключениях, т. е. оно должно иметь в виду *материальную* цель, заключающуюся в сообщении учащимся ряда знаний и практических умений, и *формальную*, заключающуюся в надлежащем развитии ума и характера ребенка. Подготовка же счетоводов не входит в задачи школы, а проф. Глазенап желает, видимо, сделать из учащихся каких то акробатов счета, которые не могут увидеть двух чисел без того, чтобы у них не явилось желание их сложить, помножить, поделить или вычесть одно из другого.

В. Р.

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Свен Гедин. Приключения в Тибете. 193 стр. С рисунками. — Серия «Путешествия и Приключения». Книга I. Изд. С. Ефрона. Берлин.

Небольшая книга эта дает краткое, но очень живо изложенное описание знаменитого (1901 г.) путешествия С. Гедина по Тибету с целью достигнуть Лхассы и исследовать эту неизвестную область. Это было первое путешествие, не утратившее своего интереса и до сего дня. Автор дает яркое описание края, его природы, его населения, и книга его с большим интересом прочтется каждым образованным человеком, но особенно хотелось бы рекомендовать ее вниманию учащихся. Этот простой, правдивый рассказ невольно обращает на себя внимание в силу того мужества, того необыкновенного упорства в достижении поставленных целей, находчивости, спокойной настойчивости большого сильного характера, которыми отличается автор-путешественник. Правда он не достиг Лхассы, но это нисколько не отнимает от него чести первого исследователя срединного Тибета.

Книга хорошо иллюстрирована рисунками и фотографиями с натуры. Книга издана по старой орфографии.

Жорж Крамаренко. Камчатка. Мое путешествие и моя охота на медведей и горных баранов в 1918 г. Дневник 15 летнего школьника. С портретом автора и многими иллюстрациями. 140 стр. (большого формата). Изд. Ольга Дьякова и Ко в Берлине.

Редко неудачная книга, производящая самое неприятное впечатление. В предисловии отец автора поучает о наилучших им применяемых методах воспитания, помощью которых он достиг со своими сыновьями самых прекрасных результатов. Он брал своих сыновей с собою во время поездок на Камчатку и побуждал их писать путевой дневник. При этом у них развивалось «и самостоятельность и сознание возможности обходиться самому, без посторонней помощи». Что поездки, путешествия для юношей и детей очень полезны — это знали и раньше. Что ведение детьми подневных записей для них очень полезно — в этом тоже нет никакого сомнения, но почему эти детские записи о детских впечатлениях могут быть интересным материалом для чтения с претензиями на географический характер,— это другой вопрос. И очень жаль мальчика Жоржа, на которого вряд ли повлияет хорошо появление его детских записок в виде хорошо изданной книги с портретом знаменитого исследователя Камчатки и с множеством фотографий Жоржа, окруженного трофеями своих охот. Тут все реклама, поза, наивный эгоцентризм, раздуваемый и поощряемый усовершенствованными методами г. Крамаренко — отца. Это очень похвально, что мальчик писал дневник, но плохо, что его издают, как книгу. Что может быть в

ней интересного? Единственно разве некоторый материал для педагога, но в этом отношении интерес непосредственности аннулирован редактированием отца (о чем он предупреждает в предисловии). Мальчику, конечно, нельзя инкриминировать бедность его впечатлений, неумение наблюдать, обращение внимания на мелочи, неспособность схватить главное, суть. Он преимущественно заносит в дневник то, что ему интересно, а мальчику особенно интересным на протяжении всей поездки было как, когда и что он ел, много ли было убито штук дичи, что делал «я», где стоял «я». Мальчик путешествовал в условиях роскоши. Он подробно описывает спальные места в японских вагонах, бранит недостаточно вкусный обед в вагоне-ресторане, на пароходе он едет в I классе, где можно — на автомобиле — и тем, очевидно, укрепляется в «возможности обходиться самому, без посторонней помощи». Стоит взять выдержку из дневника — и все в ней характерно. Вот выдержка без пропусков (стр. 6) — переезд через Японию: «Одевшись, мы пошли в вагон-ресторан. Подали нам, хотя и миниатюрные, но довольно вкусные куриные котлеты, только хлеба почему то дали мало; затем дали яиц в смятку, еще что то и, наконец, кофе. Эту гадость, похожую на грязную воду, в которой мыли посуду, можно было сравнить с чем угодно, только не с кофе. Покушав, я и Ася сели писать дневник, а папа разговаривал с каким то пассажиром-японцем, ехавшим в город Саппоро на выставку. В 12 ч. дня, проголодавшись, мы опять пошли в вагон-ресторан пообедать. На этот раз, кроме куриных котлет, нам еще подали...» и т. д. Но и на Камчатке они хорошо кушали. На стр. 105 опять подробное описание: «Стол был накрыт на 15 персон, но только по парадному: скатерть и салфетки...» ...«Вокруг цветов аппетитно выглядывали закуски. Обед сегоднешний состоял из следующих блюд:»... далее следует меню, с балыком, салатом оливье из курапаток, и длинного ряда яств. Св. Геден и Пржевальский редко пировали так во время своих путешествий. Все, что мальчик описывает из виденного им, все это для других, и в особенности для сверстников его, весьма мало интересно. Это бледные упоминания, отрывки, такое изложение событий, как их мог по памяти изложить ребенок. И, конечно, ни охота на медведей, ни охота на баранов в таком изложении никому не интересны.

Г. Крамаренко — отец несколько лет тому назад подарил миру подобное же произведение своего старшего сына Гаги. Это было столь же хорошо изданная и столь же непригодная для чтения книга, как и рассматриваемая ныне. И невольно с опаской думаешь, что у Гаги и Жоржа есть еще младший брат Ася.

Книги для детей, изданные А. Девриеном в Берлине.

Старое книгоиздательство А. Девриена стало в Берлине переиздавать ряд хорошо известных книг для детей среднего и старшего возраста. У Девриена было в свое время издано столько хороших книг, что невольно удивляешься, почему ныне переиздаются также и далеко не лучшие из них.

В. П. Желиховская. Как я была маленькой. Из воспоминаний раннего детства. 221 стр. Иллюстрац. П. Захарова. 8-е издание (по старой орфогр.).

Это давнишняя книга, составившая себе вполне заслуженное доброе имя и почетное место среди мемуаров. Ее можно поставить на ряду с воспоминаниями Аксакова, Сысоевой, Манасеиной. Воспоминания рисуют жизнь помещиков, богатых, интеллигентных и хороших, в сороковых годах прошлого века. Действие происходит частью в Саратовской губ., частью в Малороссии и в Крыму. Описание живое, правдивое, интересное, с вставками вводных элементов (народная сказка няни, история гувернантки). Но надо признать, что книга эта расчитана на определенный круг интеллигентных читателей и даже по изложению своему доступна не всем. В ней много фраз, разговоров приведено прямо по-французски, английски, без перевода в примечаниях, и дети, не знающие иностранных языков, многого просто не поймут.

А. И. Красницкий. Слезы. Повесть из гимназического быта. 3-ье изд. 125 стр. С рис. А. Чикина. (по старой орфогр.).

Эту весьма трогательную повесть вряд ли стоило переиздавать вновь. Это одна из выдуманных повестей, имеющих целью назидать и поучать. И, как всегда в этих случаях, — все неестественно, фальшью звучат слезы и радости. Все весьма добродетельно, ожесточенное сердце затравленного гимназиста размягчается от христианской любви идеалиста учителя — немца, которого этот же мальчик всячески изводил. Есть дети, которые любят читать подобные повести, но рекомендовать подобного чтения нельзя, ибо оно не художественно и не правдиво.

В. П. Желиховская. Князь Илико, маленький кавказский пленник. Рассказ для юношества. 5-е изд. 230 стр. С рисунк. (по старой орфогр.).

Эта повесть не принадлежит к числу лучших произведений автора, но несомненно прочтется с интересом учащимися I и II класса. Весьма странно, почему она названа «рассказ для юношества». Это вполне пригодное для детей чтение, но ученикам III — V класса, а тем более юношеству это не интересно и наивно. Для них есть уже Тургенев, Толстой, Диккенс и вся художественная литература. Книга написана с обычною для Желиховской живостью. Тут и описание Кавказа, землетрясение, кавказские нравы, похищенный мальчик, который, как водится, в конце оказывается сыном князя и счастливо находит своего отца, и все благополучно, и все рады и счастливы. Девочки 11 — 13 лет этою книгою зачитываются, и это хорошо, потому что в книге есть наряду с сильным сентиментальным элементом и не мало жизненно-правдивого.

П. Н. Полевой. Кудесник. Историческая повесть для юношества. 3-ье изд. 131 стр. С 12 рисунк. акад. К. Лебедева. (по новой орфогр.).

Эта повесть из времен стрелецкого бунта, организованного сторонниками царевны Софии во время малолетства Петра, тоже вряд ли может рассчитывать на читателей из юношества, а может служить материалом для чтения только учащимся II — IV класса. Она требует для понимания

своего некоторого знакомства с главными фактами русской истории. Курс 2-го класса гимназии для этого достаточен. А по описанию психологии действующих лиц, по историческим вопросам, затрагиваемым автором, книга не превосходит уровня читателей 12 — 15 лет. Интересно и живо описывается быт царей, кончина Федора Алексеевича, вражда сторонников Нарышкиных и Милославских, жизнь придворных иностранцев врачей, один из которых и был прозван «кудесником». Говорится о застенке, описываются убийства, избиение стрельцами своих супротивников, но автор не останавливает особого внимания на сценах жестокостей и зверств, чем его повесть выгодно отличается от многих других исторических повестей.

М. А. Круковской. Родная Жизнь. Рассказы по родиноведению. 2-е изд. С рисунк. С. Дубина, Н. Ткаченки и Н. Герардова. (по новой орфогр.).

Рассказы М. Круковского должны быть причислены к числу лучших книг так называемой географической беллетристики. Они всегда имеют в основе живой, жизненно-правдивый рассказ из действительности, и на фоне его естественно, без натяжек, читатель знакомится с целым рядом картин русской природы, бытом ее населения. И все время чувствуется, что все это не выдуманно, что автор сам лично побывал в описываемых им местах. Описания всегда проникнуты живой любовью к этой родной природе, автор сам чувствует ее красоту и умеет передать это чувство читателю.

Теперь, когда тысячи русских детей оторваны от своей родины и, увы, постепенно в памяти их начинают изглаживаться личные воспоминания о ней, чтение таких книг, как рассказы М. Круковского, становится особенно желательным. Книга того же автора «По родному северу», по моему еще лучше, но и данную хочется всячески рекомендовать вниманию учащихся II — IV класса.

М. Моравская. Апельсинные корки. Стихи для детей. 55 стр. С рисунк. С. Чехонина. Изд. С. Ефрона в Берлине.

Этот сборник стихов издан точно так же, как и прежние его издания, с теми же многочисленными, талантливыми рисунками, заставками, виньетками С. Чехонина. Обыкновенно — стихи «для детей» — плохие стихи, но стихи М. Моравской представляют собою редкое исключение. Это — незатейливые, веселые, часто смешные стихи. Дети с удовольствием читают их, легко запоминают их и весело смеются им. И нельзя не смеяться, это здоровый смех, естественный. Кто раз читал, тот надолго сохранит в памяти как слон

«...Гришутке дал в ответ:
— Не хочу, чтоб рисовали
На резинках мой портрет!»

Нельзя не запомнить «Мечты»: «Ах,

Обижают меня постоянно...
Убегу в африканские страны,
Где пахучие зреют бананы,
Где катают детей на слонах».

Нельзя не пожалеть покинутого щенка:

«Все кустики измочены,
Все дачи заколочены, —
Куда я ни взгляну...
И вот, сижу на мостике,
С росинками на хвостике
И вою на луну: у-у-у...»

Весь сборник написан технически хорошими стихами, свидетельствующими о не малом и настоящем даровании автора. Пусть это стихи шуточные, но это стихи, а не «стишки» — «побасенки», нарочно для детей изготовленные.

Книга имеет в виду детей, но и школьники и I и даже II класса прочитают ее с большим удовольствием.

Евгений Елачич.

Хроника.

Из жизни школы в Российской С. Ф. С. Республике.

Осветить все стороны жизни школы в России является задачей чрезвычайно трудной и неблагодарной, с одной стороны потому, что вопрос о школе тесно переплетается с общим политическим мировоззрением зарубежной России, с другой — потому, что до нас доходят весьма краткие и противоречивые сведения о внутренней жизни школы. У многих среди эмиграции имеется определенное, непоколебимое мнение: революция уничтожила все «культурные ценности» в России, а с ними и школа погибла. Россия является для них живым трупом, который необходимо оживить водою живою. Так думают те, кто революцию не приемлет.

Те же, кто ее приемлет, готовы видеть в ней панацею от всех зол, своего рода творческий порыв, который, освободясь от оков истории, творит светлое новое, очищенное от зла вековой неправды. Таковы те иностранцы, которые приветствовали зарю русской революции и которые разочаровались в ней, познакомившись с ужасной русской действительностью. Этот мотив вдохновлял на первых порах и тех «углубителей» октябрьской революции, которые пытались вырыть возможно большую пропасть между старым и новым, и этот революционный порыв не мог не отразиться тяжело на школе. В первые дни после октябрьской революции, с внешней стороны, Россия покрылась сетью отделов народн. образования — губернских, уездных, наконец, волостных; расходящиеся из них лучи просвещения должны проникать в самые захолустные углы, рассеивая мрак народного невежества... Число школ растет не в арифметической, не в геометрической, а в революционной прогрессии; самые виды просветительной деятельности расширяются открытием детских садов, детских домов, детских площадок, школ грамоты для взрослых, клубов, музеев, библиотек, не пассивных, а активных, своего рода конденсаторов света знания, непрерывно излучающих его во внешнюю среду и проч. и проч. (*Педагогическая Мысль* С.П.Б. кн. 1-2, стр. 89. Из хроники народн. образ.).

По докладу А. В. Луначарского на X съезде советов (*Известия ВЦК от 26-XII 22*) количество школ за первый год после октябрьской революции увеличилось на 1916 школ и на 282 тыс. учеников, а общее число (школ первой ступени) достигло цифры 82.397 с 6.860 тыс. учащихся. Кроме того в детских садах обучалось около 200 тыс. детей. Таким образом, по мнению наркома 75 проц. всех детей школьного возраста в России находили себе место в школах в первые годы — 20 и 21 после октябрьской революции. Этот высокий рост образования, по словам А. В. Луначарского, был вызван, прежде всего, громадным энтузиазмом населения. Казалось, «что школа гигантскими шагами приближается к осуществлению той максимальной программы народного образования», которую провозгласила революция: единую трудовую школу, сеть дошкольных учреждений и домов, обязатель-

ное бесплатное обучение, к которому медленными, но верными шагами двигалась школа дореволюционной России. Но прошли медовые дни радужной революции и наступили суровые дни с муками голода, экономической разрухой и безуспешной с ней борьбой. Государственный бюджет, построенный на продналоге с голодающего крестьянства и на эмиссии бесценных бумажных денежных знаков, разумеется, не смог осуществить все благие начинания наркомпроса, и последнему пришлось быть настолько скромным, чтобы пожертвовать некоторыми существенными частями своей программы, от которой, в конце концов, остались только рожки да ножки.

Расходы на народное просвещение стали непосильны для государства, и в деле народного просвещения наступил небывалый кризис. Все школы, дошкольные учреждения и детские дома были сняты с центрального финансирования и переданы на места, а также и их персонал, при чем за Нкпросом было оставлено приблизительно 50 проц. учителей чрезвычайно сократившейся к этому времени сети. Результатом такого перехода было то, что местная власть начала сокращать сеть школ и детских домов до известных, указанных ею, пределов, а кое-где допуская бегство голодающих учителей и замки на школах. Благодаря такому судорожному паническому сокращению, которое достигает по разным губерниям 40-60 и более процентов, к октябрю 22 г. имелось уже 55 тыс. школ с 4.750 тыс. учащихся, а в декабре прошлого года (время съезда советов) количество школ значительно понизилось по сравнению с 1914 годом, а процент детей, посещающих школу, упал до 38 с небольшим.

Об упадке народного просвещения можно судить по тому, что нужно было бы вновь открыть не менее 2о тыс. школ для того, чтобы половина всех детей обучалась бы грамоте. Та же участь постигла и другие просветительные начинания наркомпроса. Так дошкольное дело, по словам А. В. Луначарского, пошло на смарку: то же стихийное закрытие детских садов и домов, которое побудило последний съезд губоно выразить пожелание о сокращении хотя бы двух дошкольных учреждений по губерниям. И в этой области А. В. Луначарский констатирует полнейший разгром. Если доля бюджета народн. просвещ. в общегосударственном бюджете постепенно возрастала в довоенное время и в первые годы революции с 1912-20 г. с 5,7 проц. до 10,4 проц., то в 1922 г. она упала до 4,2 проц., составляя всего на всего 36 миллионов, т.-е. десятую часть того скудного содержания, которое получала до войны, хотя Россия никогда не была в смысле просвещения особенно передовой страной. Как же живется учительству? А. В. Луначарский констатирует среди учительства ужасающие факты нищенства, преждевременной смерти, самоубийства, проституции и т. д. «Картина того», говорит нарком, «как жил в это время наш учитель потрясающая. И никто не должен удивляться, что эти учителя бежали, куда глаза глядят»... «Учительство, не получавшее жалованья в течение 5-6 месяцев, не считая аннулированной задолженности за -921 г., постепенно разбрелось, а удержавшиеся на месте впали в нужду и занимаются чем угодно, только не своею основною профессией» (Одесские Извест. На местах голодающий учитель. *Известия ВЦК. № 247).* А. В. Луначарский указал съезду советов на ту колоссальную несправедливость, которая совершается помимо общего недостатка средств: это минимальное, по сравнению с другими квалифицированными работниками, вознаграждение учителей, составляющее всего

12% прожиточного минимума. Если раньше, пишет г. Нерадов (*Известия*, № 247), ненормальное и уродливое положение учительства было тяжелой болезнью советского организма, то все мы считали эту болезнь острой и верим, что, как она ни тяжела, но она пройдет. Неужто же теперь она стала хронической? Неужто же то, что было раньше болезнью, теперь стало «бытовым явлением», то, что было бедой, стало привычкой?» Наш учитель и в довоенное время не пользовался особым вниманием правительства, но в настоящее время голодающий учитель становится, действительно, как будто «бытовым явлением» советского строя. И поэтому, как верно отмечает А. В. Луначарский, мы не можем говорить о том, правильно или неправильно строится школа, хорош или не хорош учитель, одним словом, о всех сторонах внутреннего распорядка школы. Ибо, пока школа убога, пока школа голодна, думать о том, насколько правильны наши к ней теоретические подходы — нечего. Смешно было бы сейчас распространяться о том, оправдала или не оправдала себя единая трудовая школа, или другие менее важные, но все же весьма значительные идеи, которые были вложены к началу реформы революцией в русскую школу. До сих пор, признает А. В. Луначарский, шла непрерывная борьба за самое существование школы и может быть только в ближайшем будущем возможна будет проверка в массовом масштабе основных идей, если материальная база начнет постепенно подводиться под школу. Следует приветствовать это откровенное признание наркома и проявляемую им осторожность в оценке целесообразности и правильности основных идей новой школы. Материальный фундамент начинает, как будто, постепенно подводиться под школу снизу. С одной стороны, школа, лишенная материальной поддержки государства, должна была для обеспечения своего существования ввести плату за обучение, которую уже начала взимать на местах до санкционирования этого съездом советов. С другой стороны, многие школы,заключив договоры с сельским населением, содержатся за счет местного крестьянского населения. Это обстоятельство не может не отразиться на внутренней стороне школы, ибо крестьянство, конечно, предъявляет свои известные требования к школе. А. В. Луначарский, видимо, это учитывает и заявляет, что «Н-Компрос будет заботиться о восстановлении в первую очередь деревенских школ и о придании им того характера, который внушит к ним доверие крестьянства, именно метода практического сельского хозяйства». Заканчивая беглый обзор внешнего состояния школы в России, мы должны констатировать тяжелую болезнь, которую переживает школа, как часть живого организма нашего отечества. Сроки, когда кончится эта болезнь всего организма России, нам не известны. Мы имеем на лицо регресс народного просвещения, как тяжелое наследие революции и гражданской войны.

А. Павлов.

В поисках новых путей.

Если мы не можем и не должны подходить к той школе, которая бьется в судорогах голода, отстаивая в тяжелой борьбе свое право на существование, с оценкой, правильно или неправильно строится школа, —

то мы должны попытаться вскрыть присутствие духа живого, который может быть не оставил нашу убогую школу, и наметить те тенденции, которые, как вехи, указывают путь возрождения русской школы. Мы должны отметить, что внешнему разбуханию сети школьных учреждений в послеоктябрьские дни, соответствовал низкий качественный упадок внутренней организации школы. «Старая школа разрушена, новая не налажена; привычное дело выбито из рук педагогов, но нет ни одного примера школьной работы по новому плану, есть только указания общими местами на то, что кое-что сделано, но это «кое-что» отразилось на страницах журналов лишь в форме списочного состава школьных, дошкольных и внешкольных учреждений, в значительной своей части бездействующих большую часть учебного года». Так заканчивается обзор деятельности школы 1921 г. (Педагог. Мысль кн. 1-2. Из хроники нар. обр. 107). На смену старой школы пришли не только новые идеи, но и новые люди: «Старого учителя в деревне не видно, пишут в «письмах из деревни» (Известия ВЦК. № 238): он или перекочевал в город, или занимается хлебопашеством, как мужик, ворча по поводу налогов, или сидит в качестве бухгалтера в каком нибудь совхозе. Учительство сотоит в подавляющем большинстве из девушек (или вернее девочек), кончивших школу 2-ой ступени. Все они очень милы, очень наивны, легко и красиво танцуют, но что касается подготовки и знания, то всякому, вероятно, известно, что представляла из себя в послеоктябрьские дни средняя школа». Такой прилив новых лиц не мог, конечно, не отразиться на качественном уровне внутренней организации школы, и на осуществлении тех основных идей, которые принесла октябрьская революция.

Старая школа, как и многие формы общественной жизни, была уничтожена в революционном порыве с одной стороны тех, которые в значительной части «не видели, что творят», а с другой — тех, которые в радужные октябрьские дни мечтали, что новое и светлое, как феникс вырастет само собой из пепла старого. Творцы и кузнецы нового строя в своем порыве часто теряли способность восприятия исторической перспективы и не могли усмотреть, что революция не завершает, а открывает для трудящихся долгий и трудный путь исканий нового мира.

Но как могло принципиально новое вырасти из пепла старого? Уже тысячилетия работает человеческая мысль над проблемами воспитания и образования, а между тем, по признанию видного представителя русской педагогической мысли, П. П. Блонского, в настоящее время революционного строительства, нет системы образования, которая бы господствовала. Его не удовлетворяет ни система свободного воспитания, которая кажется ему мало пригодной в условиях нового строя, ни система Монтессори и Фребеля. Современная педагогика, по мнению П. П. Блонского, отличается эклетизмом. Мы находимся в периоде исканий. (Доклад П. П. Блонского о системах образования на 2-ом Всероссийском съезде по дошкольному образованию в Москве. Педагог. Мысль № 1-2 стр. 112). Октябрьская «пролетарская» революция принесла с собою, казалось бы, ясную и простую идею единой трудовой школы. Однако эта идея имеет свою продолжительную историю, и, как показал опыт последних десятилетий, ее содержание не является таким однозначным и простым. Добросовестный немецкий историк трудовой школы, Е. Бургер, излагая многообразные понимания тру-

дового принципа в современной педагогике, считает эклектизмом, в полном единомыслии с русским педагогом, немецкую педагогику трудовой школы, которая находится в периоде исканий. (E. Burger in Innsbruck. Arbeitspädagogik. Geschichte. Kritik. Wegweisung. Lpz. Berl. 1914. Das Arbeitsprinzip im pedagogischen Elektizismus der Gegenwart S. 150.

«Когда впервые в Р. С. Ф. С. Р. оформился лозунг «трудовая школа», пишет П. Блонский, то вырисовывалось сразу же два различных понимания этого лозунга. Одни оставляли тем же самым старое содержание школьного образования и меняли лишь прежний словесный метод обучения на новый метод активной наглядности. Именно из среды сторонников этого направления вышел ряд рассуждений о трудовом методе преподавания географии, истории словесности, языков, математики, естествознания, истории, психологии» и т. п. (П. Блонский. Организация труда, как учебный прдмет в школе II-ой ступени. На путях к новой школе I(4) М. 1923 г. Из последних работ такого рода особенно характерной, по нашему мнению, является книжка С. П. Сингалевича: Лабораторное преподавание истории в школе I ступени. I Теоретические методы преподавания. 2 изд. Казань 1921 г. Гос. Изд. (См. рецензию проф. Н. Кареева в 1-2 книге «Педагогической Мысли» 1922 г.). «У С. П. Сингалевича, пишет Н. Кареев «учитель не учит», а только заинтересовывает детей, вызывает их на самостоятельную ручную работу конструктивного характера, которая, по его словам, должна нестолько носить характер воспроизведения детьми памятников старины, сколько должна быть оригинальным произведением ученика, творчески им созданным». По словам проф. Н. Кареева, С. П. Сингалевич «предлагает все самодеятельности учащегося и затверживание учебника заменить ручным деланием». Однако, ограничение трудового принципа методом активной наглядности не удовлетворило многих педагогов. «Другие, напротив, считали, пишет П. Блонский, что лозунг «трудовая школа» обязывает прежде всего изменить самое содержание образования в том смысле, что, вместо обычных «китов» старой школы — традиционных учебных предметов с их традиционной структурой и связью, — центральной темой школьного изучения, основой всего общего образования должен стать в трудовой школе труд. Но и среди сторонников второго течения не было единодушия. Одни понимали труд узко технически, как то или другое ремесло, или домашний труд, или труд на огороде, в саду и т. п. Они старались связать содержание обычных школьных предметов с работой ребенка на кухне, в огороде, в столярной мастерской. Устройство возможно большего количества школьных мастерских было их заветной мечтой. В конечном результате в школе (правда, часто только на бумаге) стало развиваться многоремесленничество, преодолевая которое, представители этого течения пришли к мысли начать профессиональное специальное образование возможно раньше... Другие же поборники трудовой школы с самого начала выдвинули лозунг политехнической общеобразовательной школы. Понимая труд широко, как общественное производство, они стремились именно производство сделать основой школьного образования. Это означало: в сфере физико-математических наук — подход от механики и технологии; в сфере естественных — подход от агрономии, зоотехники и самосохранения человека; в области истории и литературы — введение марксисткого понимания социально-исторического прогресса. Конечная цель была—при-

учить учеников подходить к изучаемым явлениям с точки зрения производительных сил и производственных отношений, т. е. марксистски. (П. Блонский. Организация труда, как учебный предмет в школе II-ой ступени). Отсюда попытка П. Блонского в известной книге «Трудовая школа» обосновать общеобразовательную школу, как индустриальную, в основе которой должно лежать понятие машинного труда, труда на фабриках и заводах. Если П. Блонский суживает понятие труда, понимая под ним известный «процесс между человеком и природой, в котором человек подчиняет природу своей воле, заставляет ее служить человеческим потребностям», то другие теоретики трудовой школы, объединяя физический труд и ручное делание с духовной работой, расширяют понятие трудового принципа до принципа активности и спонтанности (T. Burger. Arbeitspädagogiks 360) или целостности (недавно вышедший капитальный труд С. И. Гессена. Основы педагогики. Берлин 1923.). Главным элементом духовной работы является, безусловно, критическая научная деятельность нашего ума, воспитанию которой должна служить и трудовая школа, исходя от конкретно-практического к абстрактно-научному. (Д. Дьюи. Психология и педагогика мышления. Берлин 1922. Изд. Р. С. Ф. С. Р.). Но в таком случае мы приходим к тем общим идеям, которые не были чужды педагогической мысли разных времен, хотя нигде и не получили полного осуществления. В вышедшей в России книжке М. М. Рубинштейна: Платон — учитель. Иркутск. 1920, автор находит истоки многих течений современной педагогики в философских идеях великого философа древности, познакомиться с которыми, по мнению М. М. Рубинштейна, может быть особенно полезно такому педагогически неустойчивому и перестраивающемуся времени, как наше; заглянуть, по его словам, в великое прошлое в пору духовного брожения, это значит оградить себя от многих и многих ошибок. (Педагогическая мысль I — 2. стр. 66). Русская теоретическая мысль с одной стороны стремится, как мы видим, установить связь современных идей с глубокими истоками общечеловеческой мысли, а с другой стороны подвести под здание новой школы фундамент нового мировоззрения, которое явилось пафосом русской революции. В этом отношении мы имеем статью А. П. Пинкевича «О необходимости марксистской педагогики» (На путях к новой школе I (4) М. 1923 стр. 55), в которой мы отметим некоторые места, свидетельствующие об известном сдвиге в сторону традиций общечеловеческой мысли. Автор считает необходимым разделение понятий воспитания от образования. Далее он считает, что по скольку речь идет о воспитании — больших разногласий здесь не будет. Ибо — необходимость и ценность физического развития, развития органов чувств, памяти, воли, интеллекта и т. п. — вряд ли вызовет большие разногласия. Но иначе, по его мнению, дело обстоит с образованием, при чем под этим термином он понимает образование миросозерцания, которое должно быть, конечно, по его мнению, марксистским. Однако это оригинальное понимание термина «образование» не исключает более распространенного понимания его, как образования и культуры ума, характера, личности культурного человека и т. п. и это последнее понимание может быть свободно от марксисткого мировоззрения, как это, повидимому, признает и сам автор статьи. Что касается вопроса о преподавании отдельных предметов в трудовой школе. то мы имеем ряд ценных статей, которые свидетельствуют, что

современная педагогика продолжает лучшие стремления, господствующие в русской школе в дореволюционное время. Так, например, Петербургский сентябрьский учительский съезд преподавателей родного языка и литературы 1921 года продолжил работы Московского учительского съезда 1916—17 года в направлении освобождения преподавания родной литературы от одностороннего «историзма» т. е. общественно-исторической точки зрения. В тезисах доклада проф. П. Н. Сакулина на Петроградском съезде на тему: «Теоретические предпосылки литературного курса», новая точка зрения на преподавание литературы формулирована так: «поэтическое творчество возможно анализировать прежде всего в его имманентном состоянии, т. е. возможно изучать отдельное произведение или писателя в целом, как конкретную и индивидуальную данность (со стороны формы и содержания), — в результате подобного анализа раскрывается «душа» произведения, или писателя». Тезисы Петроградского съезда совпали, в общем, с основными тезисами последних программ комиссариата Народного Просвещения 1921 г. «Исторический курс, как единственный, невозможен в школе 2-ой ступени», — читаем мы в этих программах. «План преподавания литературы в Единой труд. школе должен быть согласован с психологией учащегося, должен быть почерпнут не только в системе самого предмета, но и в системе ученической души. Решающими моментами являются процессы восприятия учащимися художественных произведений и весь комплекс их духовных запросов». (Проф. Н. Державин. О преподавании литературы в Трудовой школе — Современная школа СПБ. 1922). Мы не имеем возможности подробно охарактеризовать работу русской педагогической мысли по вопросам преподавания отдельных предметов, ибо это требует особой статьи. Но и приведенный нами яркий пример свидетельствует о том, что русская педагогическая мысль, несмотря на ужасные условия существования школы, жива и продолжает работу дореволюционного времени.

Это является залогом быстрого возрождения нашей школы. Мы, педагоги, оторванные, как листья в суровую осень, от нашей родины, чутко и с глубоким вниманием следим за работой педагогической мысли в России.

А. Павлов.

О Педагогическом Бюро.

В начале апреля с. г. в Праге состоялся «Съезд деятелей средней и низшей русской школы заграницей».

В заключительном заседании своем, Съезд принял резолюцию о создании постоянного центрального педагогического органа — «Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей», и в том-же заседании установил и избрал его состав.

В резолюции Съезда точно указывается характер и цели вновь созданного Центрального педагогического органа «Этот Орган», говорит резолюция Съезда, «не обладая административными функциями и имея лишь моральный авторитет... должен выполнять работу объединения русского школьного дела заграницей, а также представительства в пользу его интересов в разного рода инстанциях до международных включительно».

Кроме того «Бюро должно служить справочным центром и содействовать местным учреждениям к изысканию средств, необходимых для поддержания русской школы заграницей». Работа Бюро должна протекать «ни в какой степени не нарушая автономии местных школ». Однако основной задачей Бюро является «разработка школьных программ в соответствии с директивами Съезда, в направлении их объединения». Съезд поручил Бюро организовать свои представительства во всех тех странах, где имеется русская эмигрантская школа. На Бюро возложена Съездом обязанность осуществления постановлений Съезда, издания его трудов и подготовки 2-го Съезда деятелей средней и низшей русской школы заграницей. В той же резолюции Съезда, как уже говорилось, устанавливается и порядок образования Бюро. Оно составляется путем избрания самим Съездом 13 членов, представляющих различные страны и путем делегирования представителей от различных организаций:От Правления Союза Академических Организаций — 2-х представителей, от образовавшегося во время Съезда-Объединения Учительских Организаций — 2-х представителей, От Земско-Городского Комитета, Временного главного Комитета Всероссийского Союза Городов и Общества русских инженеров и техников в Чехословакии — по 1-му представителю.

До сего времени состоялось три заседания Бюро. Ко второму заседанию, происходившему 5 мая, в секретариат уже поступили сведения о лицах, делегированных организациями и Бюро смогло установить свой окончательный состав. Бюро состоит из 20 человек:

1. Мария Евгеньевна Аргунова (Ч. С. Р.).
2. Альфред Людвигович Бем (Объединение Русских Учительских Организаций заграницей).
3. Дмитрий Дмитриевич Гнедовский (Германия).
4. Мирон Афиногенович Горчуков (Ч. С. Р.).
5. Александр Иванович Данилевский (Правление Союза Русских Академических Организаций заграницей).
6. Князь Петр Дмитриевич Долгоруков (Временный Главный Комитет Всероссийского Союза Городов).
7. Аделаида Владимировна Жекулина. (Объединение Русских Учительских Организаций заграницей).
8. Проф. Василий Васильевич Зеньковский (Ч. С. Р.).
9. Пр.-доц. Сергей Иосифович Карцевский (Ч. С. Р.).
10. Александр Александрович Ких (Общество русских инженеров и техников в Чехословакии).
11. Захарий Андреевич Макшеев (Югославия).
12. Проф. Николай Михайлович Могилянский (Франция).
13. Вадим Викторович Руднев (Земско-Городской Комитет помощи русским беженцам заграницей. Заместителем Петр Петрович Юренев).
14. Семен Мартынович Рыжков (Ч. С. Р.).
15. Владимир Николаевич Светозаров (Ч. С. Р.).
16. Михаил Иванович Соболев (Эстония).
17. Проф. Дмитрий Максимилианович Сокольцов (Польша).

18. Мария Николаевна Слюнина (Почетная Председательница по избранию Съезда).
19. Филипп Семенович Сушков (Ч. С. Р.).
20. Проф. Александр Петрович Фан-дер-Флит (Правление Союза Русских Академических Организаций заграницей).

Как видно из списка, из 20 членов Бюро — 16 находятся в Праге. (Проф. Н. М. Могилянский и П. П. Юренев живут в Праге).

В том же заседании Бюро избрало свой Президиум в составе 5 лиц: Председателя — Проф. В. В. Зеньковского, 2-х Товарищей Председателя — А. В. Жекулиной и Ф. С. Сушкова, Секретаря — А. Л. Бема и Казначея — Кн. Д. Долгорукова и наметило конкретный план работ и своих ближайших задач.

Своими первыми задачами Бюро признало: содействие к изысканию средств для поддержания эмигрантской школы, установление представительств Бюро на местах и через представителей тесной связи со всеми лицами и учреждениями, прикосновенными к русской школе, и, наконец, подведение итогов Съезда и посильное их издание.

В третьем заседании, происходившем 19-го мая, Бюро поручило члену Бюро П. П. Юреневу составить воззвание, обращенное к Совещанию Послов в Париже и различным иностранным организациям с призывом о материальной помощи русской школе, и наметило своих представителей в различных странах западной Европы, решив также установить постоянную связь и со всеми теми странами, которые находятся за пределами Европы, но в которых имеются русские колонии.

Самостоятельно Бюро выделило вопрос о борьбе с туберкулезом среди русских учащихся, в виду тех грозных размеров, которые приняло заболевание русских учащихся туберкулезом. По этому вопросу Председателем Бюро было составлено воззвание к различным иностранным лигам по борьбе с туберкулезом. Бюро решило запросить своих представителей по установлении с ними связи о количестве больных учащихся и о тех мерах, которые могли бы быть приняты на местах. В частности, в отношении Чехословакии, Бюро решило войти в сношение с Обществом Русских Врачей в Праге, прося его пересмотреть и подготовить к изданию различные брошюры по школьной гигиене и выработать ряд конкретных мер, применительно к местным условиям для борьбы с заболеваниями.

Наконец приняты меры по внесению вопроса о возможности размещения больных учащихся в деревнях Чехословакии и на курортах Югославии.

Немедленно же по закрытии Съезда в секретариате Бюро началась работа по приведению в порядок, систематизации и подготовке к изданию тех обширных материалов, в виде читанных и незаслушанных докладов Съезду, сводок мнений по различным вопросам, протоколов — Общего Собрания и Секций, — оставшихся после Съезда.

В результате этой работы Секретарем Бюро был подготовлен Бюллетень № 1 Бюро, имеющий выйти в первых числах июня. Одновременно подготовляется к изданию книга «Труды 1-го Съезда Деятелей средней и низшей школы заграницей» — куда должны будут полностью войти все доклады, сделанные на Съезде и все материалы Съезда.

Через свой Президиум Бюро уже возбуждено ходатайство перед Министерством Иностранных Дел Чехословацкой Республики об ассигновании в распоряжение Бюро средств, необходимых для его работ, главным образом для издания «Трудов Съезда».

В Бюро уже начали поступать заявления с мест, указывающие на тот живой интерес среди разбросанных по различным странам Западной Европы русских педагогов, который вызывает создание Бюро и его предстоящая работа.

Z

В конце августа с. г. в Праге состоится 4-ый Международный Съезд по вопросам средней школы („Congrès International de l'Enseignement Secondaire") Съезд устраивается „Bureau international des fédérations nationales de l'enseignement secondaire public". Генеральным Секретарем Бюро состоит Проф. A. Beltettc. В Бюро входят Союзы учителей: Англии, Бельгии, Италии, Испании, Люксенбурга, Латвии, Румынии, Франции, Чехословакии, Швейцарии и Югославии. Подготовительное Бюро Съезда находится в Праге. Председателем его является Проф. Zakavec, заместителем Председателя Проф. Simek, членами г. г. Henrich, Veitz и prof. Tille. При Съезде будет педагогическая выставка. Проф. Брнского Университета O. Chlup прочтет доклад о моральном воспитании в средней школе. До сих пор состоялось 3 Съезда: 1-ый в 1920 г. в Страсбурге, 2-й в 1921 г. в Париже и 3-й в 1922 г. в Люксембурге. Более подробные сведения имеются в апрельских №№ журнала „L'Information universitaire".

Z

Доклад проф. В. В. Зеньковского: Предпосылки в строительстве новой школы.

12 июня с. г. в первом заседании «Комиссии по выработке учебного плана» при Педагогическом Бюро председатель Бюро проф. В. В. Зеньковский выступил с чрезвычайно значительным и увлекательнейшим по изложению докладом на тему *предпосылки в строительстве новой школы.* — Приводим доклад этот в кратком изложении.

Докладчик напоминает сперва о том огромном влиянии, которое оказывают на настоящее системы, давно уже отошедшие в прошлое. Так от камня, уже скрывшегося под водой, все еще продолжают расходиться круги по поверхности озера. Таково все еще ощущающееся влияние на педагогику психологии Гербарта, полагающей в центре всего интеллект, деятельностью которого будто бы можно объяснить все стороны душевной жизни. Не удивительно, что новаторами в педагогике являются обычно не —педагоги по специальности, таковы, напр.,Ушинский, Толстой, Пирогов, Писарев — у нас; Бинэ, Монтессори, Декроли — на Западе.

Туда, к гербартовской психологии восходят педагогические предпосылки воспитания «человека вообще», «гармонической личности», целостной индивидуальности» и т. д. Все это считается аксиомой и все это не так, неверно с точки зрения современной психологии, да и не преследуется никогда и в школьной практике.

Душа наша построена иерархически. Развивайте главное, ядро, остальное же само приложится. Это сближает нас с «природосообразностью» Я. А. Коменского: воспитание не должно итти *против* природы. Нужно помогать ребенку итти туда, куда ведет его природа. Но жизнь практическая, в обществе, извне полагает преграды на таком пути, напр., требуя передать учащимся известную сумму знаний. Поэтому то и бывает обычно так, что новое педагогическое творчество идет из... Детских Садов, где этих чуждых природе ребенка требований нет. Ведь один из «китов» современной школы это *неподвижность* ребенка в классе (один и тот же стул, одна и та же поза и т. д.). Через год пребывания в гимназии детские глазки уже не выражают больше того внутреннего влечения к миру, которым горят они в возрасте 6—7 лет. Свежесть сохраняется только в Детском саду и более или менее в примыкающей к нему низшей школе.

Обратим внимание на *своеобразие* ребенка и на *иерархию душевных сил.*

Нет «воспитывающего обучения». Для Гербарта истина, что «светлый мезонин» интеллектуального развития освещает и «подполье» души (а таковое, убедительно доказывает Фрейд, есть и у детей!) Для нас это уже не правда. «Примерные» же ученики ни что иное, как «тихие забитые», как выражался П. Ф. Лесгафт. — Школа не должна учить, но только помогать итти к тому свету, который зажжен в ребенке не нами, а Богом, Природой... Учение при этом само займет надлежащее место. Вместо того, интеллектуализм средств и задач тяготеет над всей нашей культурой и школой.

Интеллект не есть основная сила. Этот огонек горит не сам по себе, он питается горючим материалом из какого-то особого резе́рвуара.

Новая Школа, École active, Трудовая Школа это все-таки лучше чем «учебная школа. Но для психологии и это не так. Можно развить волю и активность, но мира все-таки не любить. Настоящее творчество не в воле. Для Л. Толстого парнишка Федя был больше Гетэ, ибо Гетэ творил во всеоружии знаний, а Федя творил только из себя. Что такое «налаженная активност»? Не́ будет ли это паровозом без машиниста?! Коренное в нас это то, что мы любим и ненавидим. Школа должна быть эмоциональной. Нам нужно только сохранить всю ту таинственную жизнь *чувств* у ребенка, которую мы наблюдаем у детей в возрасте между 6—10 годами. В нашей эмиграции проявились таланты у таких людей, у которых трудно было их обнаружить. У людей — жителей «колонии на кратере» появились *новые чувства.* Вот это-то и есть поступление «керосина» в тот резервуар, из которого питается и огонек интеллекта. — Не сентиментализм, а *эмоционализм!*

Но может быть мы не в силах помочь этому? Нет. Особой трудности в охранении этих чувств у ребенка нету. Но жизнь отравляет и губит душу. И все-таки многое сделать можно. Так, чистя зубы, мы их сохраняем и тем помогаем здоровой работе кишечника, хотя и не решаем всех проблем, связанных с его правильным функционированием.

Развитие *моральных, религиозных* и *эстетических* чувств.

Дети из детского сада знают *качественно* больше, чем гимназисты: они лепят, рисуют, разбирают, складывают, описывают и т. д. — отсюда и интеллектуальное познание. *Моральное здоровье* (ср. Дьюи). Современная

школа атомизирует ребенка, вместо того, чтобы быть социальной. Развивая социальные силы души, Песталоцци добивался того, что из заброшенных ребят создавал нормальных детей. Это очень трудная задача, это не те «школьные управления», суррогаты социальной жизни, которые мы так восхваляем. — В известном возрасте ребенок рвется из семьи. Там иерархия возрастов, а ему нужно тоже поострить, похвастаться и т. д. По Кершенштейнеру школа это тоже семья. Там тоже есть иерархия возрастов (учитель), но семья большая, шумная. А теперь «помочь товарищу» в классе не допустимо, т. е. не допустимо проявление социальной силы. Такое примерное поведение достигается «благоразумием», этим суррогатом морального творчества. Развитие социальных сил трудно, — да: но оно должно быть основной предпосылкой школы. Вспомните Ланкастеровскую систему взаимного обучения.

Человеческая душа носит в себе еще одно «Великое Несчастие», по выражению Конта, — поиски бесконечного. Мы любим в Боге, говорил Мальбранш. Религия в школе это не эстетика. Есть бесконечная перспектива и сознание ее является необходимейшим условием для развития души. Какая угодно религия, хотя бы выдуманная. Охрана в ребенке религиозных движений души есть охрана его «здоровья».

Наконец, развитие *творчества* в широком смысле слова, — художественного и технического. Самое важное, когда ребенок сознает, что он *может создать бытие.* Объективизация переживаемого, особенно пространственная (лепка и т. п.). Сюда подходит и другая струя творчества — творчество техническое.

Все это вместе и есть развитие *эмоциональных* сил. Если бы школа дала простор этим силам, — она охранила бы тот самый «керосин», которым питается «лампа» интеллекта.

Обратим внимание на *своеобразие ребенка.*

Смысл «детства» в широком значении слова (до 20—22 лет и т. д.). Это — несамостоятельная пора, это — усвоение социальных навыков. Стать птичкой, кошкой и самостоятельно добывать себе пищу легче, чем стать самостоятельным человеком. Форма усвоения социального наследства — игра. Жизнь для ребенка — игра. Речь идет не об «игривости», а об *игре.*

Игра — сплетение воображаемого и реального. Кусочек реальности + воображение. Нельзя нарушать эту связь. Дитя лечит больного барашка. Плачет от жалости к нему. Отец раздраженно говорит: «Да ведь это же деревяшка». Дитя принимается плакать безутешными слезами. — Наверное, каждая из четырех эпох детства имеет свои игры.

Игра развивается из соединения маленькой дозы реальности с огромным полем воображения. Так же нужно строить и школу.

Содержание детства это... *человек.* Не столько «природа», сколько живое. Природа влечет к себе постольку, поскольку она *живая,* понятая по типу человека. Дети играют «в человека», ибо только такими играми можно усвоить безмерный мир социальных тенденций. «Стать взрослым, говорил Ницше, это вернуть себе ту серьезность, с которою мы играли в детстве». — Необходимо ввести в школу игру, но, конечно, не игривость.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 219 - [238]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Школа, которая идет по линии развития только интеллекта, идет против природы ребенка. Нужно помнить, что преследуя главную задачу (Hauptaufgabe), мы попутно решим и задачи побочные (Nebenaufgabe) каковыми является приобретение интеллектуальных познаний. Не следует бояться, что подобная школа выпустит людей с пониженным умственным уровнем. Все зависит от подбора учебного матернала.

Существует «двойной закон выражения чувств». Если чувство не нашло своевременно своего телесного и психического выражения, то может стать в будущем причиною болезни чувства (Фрейд).

Что же касается начинения детей знаниями, то еще Писарев писал: «Оставляйте детей «голодными», чтобы они не вышли из школы пресыщенными».

Трудовая школа это не плохо, но опасно «делание», опасно воспитание «навыков». Что из этих навыков, если человек будет *опустошенным*. Развивать мораль через интеллект тоже неправильно. Самую школьную жизнь должна проникнуть игра. Вплести в то, чем дитя занимается, материал, который ему нужно усвоить. Охрана эмоциональных сил в нас это главная задача, все остальное приложится.

Тезисы: 1. Сознательно бороться с интеллектуализмом школы, на *всех* ее ступенях (даже в Университете).

2. Переход от педагогического волюнтаризма к охране эмоциональных сил души: а) использование социальных сил, имеющихся у ребенка (хотя бы в согласии с Дьюи); в) развитие устремленности к бесконечному, — религиозность; с) творчество (**NB.**—Это и составляет $^3/_5$ содержания школы)

3. Использование игры, как натурального метода.

От Правления Объединения русских учительских организаций заграницей.

Идея объединения в одно целое всех зарубежных русских учителей давно уже подсказывалась жизнью. Еще задолго до Первого Всеэмигрантского Русского Педагогического Съезда в г. Праге взаимные сношения некоторых отдельных учительских организаций и групп учителей обнаружили единодушное желание в вопросе о создании объединенной профессиональной организации русского эмигрантского учительства.

Мотивы этих желаний заключались с одной стороны — в сознании целесообразности и крайней важности разрешения очередных проблем воспитания и образования соединенными силами педагогов, с другой стороны — в стремлении найти в объединенном профессиональном органе моральную поддержку, находящемуся подчас в крайне тяжелых материальных и совершенно ненормальных для педагогической работы условиях русскому учительству заграницей.

Но положить начало объединению удалось лишь после того, как на отпущенные Правительством Чехословацкой Республики средства был созван съезд деятелей средней и низшей русской школы заграницей, на который прибыли в качестве делегатов члены и полномочные представители русских заграничных учительских организаций. В ряде заседаний много-

людных комиссий по организации Союза под председательством В. Н. Светозарова принимали участие представители учительских союзов и учительских групп в государствах: Чехословацкой Республике, Германии, Франции, Англии, Бельгии, Польше, Финляндии, Латвии, Эстонии и Болгарии.

Единодушное желание создать объединение русских педагогических сил заграницей завершилось разработкой и утверждением Временного Положения Объединения русских учительских организаций заграницей, а также выбором Правления.

Правление Объединения под председательством А. В. Жекулиной на заседаниях 21-го апреля и 5-го мая с. г. в гор. Праге постановило: а) довести до сведения всех учительских организаций, не присутствовавших на делегатском съезде, а также отдельных педагогов о состоявшемся объединении и через посредство прессы ознакомить всех с главными основаниями Временного Положения Объединения; б) широко распространить разработанный Правлением анкетный лист, дабы иметь в скором времени на учете все педагогические силы заграницей; в) приступить к составлению устава Объединения; г) предпринять подготовительные работы к созываемому в августе м. с. г. в гор. Праге международному съезду деятелей средней школы.

Преследуя в деловом объединении русских педагогических сил заграницей идею собирания и сплочения культурных сил для дружной совместной работы на пользу будущей России, Правление Объединения русских учительских организаций заграницей ставит всех в известность об открытии им деятельности.

Постоянный адрес Правление имеет: Чехословакия: Прага ул. Каролины Светлой № 21.

ПРАВЛЕНИЕ.

(Приложение).

ПРОТОКОЛ

заседания представителей учительских союзов и учительских групп в государствах: Чехословацкой Республике, Германии, Франции, Польше, Бельгии, Финляндии и Латвии, состоявшегося в гор. Праге 6-го апреля 1923 г.

Собрание нижеподписавшихся представителей учительских союзов и представителей учительских групп под председательством В. Н. Светозарова единогласно постановило в интересах объединения всех педагогических сил, находящихся заграниц, организовать «ОБЪЕДИНЕНИЕ РУССКИХ УЧИТЕЛЬСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЗАГРАНИЦЕЙ» и для определения компетенции этого органа приняло нижеследующее *Временное положение объединения русских учительских организаций заграницей:*

I. Представители учительских организаций и учительских групп, подписавших настоящее положение, считаются членами учредителями.

II. В объединение входят:

в) союзы и группы русских учителей всех типов школ;

б) отдельные учителя из стран, где нет учительских организаций;

в) учителя, временно лишенные возможности занижаться своей деятельностью, также имеют право входить в объединение;

г) лица, избранные съездом по предложению Правления, как известные своей деятельностью по просвещению.

III. Объединение имеют целью:

а) заботу об образовании русских детей заграницей;

б) всемерное содействие в предоставлении своим членам возможности продолжать свое профессиональное образование или деятельность;

в) облегчение их материального положения путем оказания им помощи по приисканию труда, а также содействие в защите их чести и достоинства;

г) связь с местными учительскими кругами, правительственными учреждениями и общественными организациями;

д) подготовка кадров педагогов будущей России.

IV. Членами Объединения являются все Союзы и группы, представленные на Съезде. Новые союзы и лица принимаются по постановлению Правления.

V. Отдельные союзы и группы, входящие в Объединение, являются его отделами.

VI. Каждый местный союз является вполне автономным в решении местных вопросов, и лишь подчиняются постановлениям Съезда, имеющим общее значение.

VII. Средства Объединения составляются из ежегодных взносов всех его членов, из субсидии, пожертвований и других поступлений. Членские взносы определяются Правлением.

VIII. Правление Объединения находится в гор. Праге и избирается первым учредительным собранием на срок до следующего Съезда учительских организаций.

IX. Правление Объединения состоит из 9 (девяти) членов из коих 5 (пять) из числа членов Чехословацкого Союза, 1 (один) от Польши, 1 (один) от Балканских стран, 1 (один) от Западной Европы и 1 (один) от Прибалтийских государств.

Кворум Правления 3 (три) его члена.

X. Первый Председатель Объединения избирается учредительным Съездом учительских организаций.

XI. В Правление Объединения входят с решающим голосом все председатели отдельных союзов (кроме Чехословакии), когда они находятся в Праге.

XII. На обязанности Правления лежит:

а) созыв Съездов, подготовка материалов к ним и проведение в жизнь их постановлений;

б) ведение всех сношений;

в) учет всем союзам, группам и отдельным работникам просвещения, находящимся за пределами России.

XIII. Правление докладывает о своей деятельности ближайшему Съезду представителей организаций, входящих в Объединение.

XIV. Съезд считается состоявшимся, если представлены не менее половины стран, входящих в объединение.

XV. Настоящее временное положение утверждается учредительным Съездом представителей учительских союзов и групп, собравшихся в Праге 2-го апреля 1923 года.

XVI. В случае ликвидации Объединения средства его передаются аналогичным русским организациям по постановлению ликвидационного собрания.

Кроме того заседание постановило:

а) поручить Правлению Объединения выработать проэкт устава Объединения и разослать его всем организациям, входящим в Объединение на обсуждение и заключение.

б) впредь до утверждения устава вторым Съездом руководствоваться настоящим временным положением.

в) Единогласно избранными в Правление Объединения оказались:
1. А. В. Жекулина, — председательницей Правления.
2. В. Н. Светозаров,
3. А. П. Петров,
4. В. С. Грабового-Грабовский,
5. В. А. Ригана,
6. Н. А. Гаиц от Англии, Франции, Бельгии и Германии,
7. Н. Н. Кузьминский от Латвии, Эстонии и Финляндии.

г) Поручить г. Плетневу организовать ие организованные до сих пор учительские силы в Сербии и по соглашению с существующими педагогическими организациями на Балканах избрать члена Правления и

д) Поручить членам от Польши избрать представителя на месте и сообщить Правлению.

ПОДЛИННЫЙ ЗА НАДЛЕЖАЩИМИ ПОДПИСЯМИ.

Русский Педагогический Кружок в Праге.

Кружок возник в первых числах марта с. г. по иниициативе преподавателей Русской Гимназии Земгора в Праге. Временное Бюро Кружка: председатель — пр.-доц. С. П. Карцевский, заместитель председ. В. Т. Гонтарь, секретарь А. И. Орсянников. До сих пор состоялось пять заседаний, посвященных, главным образом, заслушанию и обсуждению докладов членов Кружка. Первый доклад был прочитан С. П. Орловым на тему ***Изучение местного края и русская зарубежная школа*** (доклад этот вошел почти целиком в статью С. П. Орлова под тем же иазванием в 1-ой кн. ***Русской школы за рубежом).*** — В связи с подготовкой Педагогического Съезда в деятельности Кружка произошел перерыв иа два месяца.

7 мая проф. С. А. Острогорский, директор Русского Педагогического Института в Праге, сделал доклад на тему ***Роль врача в жизни школы.*** Мы пока не будем излагать здесь содержания этого доклада, так как предполагаем напечатать его полностью в одной из ближайших книжек журнала.

19 мая А. В. Жекулина, председательница Объединения русских учительских организаций заграницей *(ОРУОЗ)* прочла доклад *О совместном обучении в современной школе.* Тезисы доклада: 1° Краткая историческая справка. 2° Влияние религии на разрешение вопроса в разных государствах. 3° Англия и совместное обучение. 4° Положительные стороны совместного обучения и воспитания. 5° Трудности, связанные с практикой совместности. 6° Необходимость убежденности в благотворности совместности со стороны педагогического персонала для того, чтобы получить благотворные результаты. 7° Отрадные результаты опыта эмигрантской школы. 8° Чтение плохих книг учащимися, как одна из главных причин отрицательных сторон совместности. 9° Необходимость тесного единения семьи и школы. 10° Необходимость наличности убежденности родителей в благотворности совместности. — Доклад вызвал живую беседу. Кружок согласился с мнением докладчицы.

2 июня — доклад А. В. Стоилова: *Музыка живого слова.* — Вступление. 1° Орфоэпия — элемент грамматики. 2° Музыкальность человеческой речи: мелодия, ритм, тэмбр, гармония. 3° Мелодия, как отображение мысли; тэмбр, как отображение чувства. 4° Параллелизм логической и музыкальной системы речи. 5° Мелодия речи рождается в процессе соединения понятий в суждения. 6° Ритм, как отображение отношения говорящего к ходу мысли, к комбинации понятий. 7° Гармония в соотношении музыкальной стороны соединяемых в речи фраз. 8° Тэмбр речи: а) физиологический и в) психологический. 9° Рождение тэмбра в мимике и зависимость его от структуры тела. — Доклад вызвал оживленный обмен мнений, в котором принял участие присутствовавший в качестве гостя П. Н. Милюков. В следующей книге нашего журнала будет помещена большая статья *«О музыке живого слова»*.

16 июня доклад пр.-доц. С. И. Карцевского: *О задачах школьного изучения грамматики.* Тезисы: 1° Изучение грамматики имеет воспитательный характер, приучая учащегося усилием воли держать в поле сознания языковые процессы, обычно протекающие бессознательно. 2° Задание преподавания: приучить постепенно учащихся разграничивать вещественные значения и формальные значения и способы выражения в речи тех и других. 3° Отправной и конечный пункт — фраза в ее интонационном единстве. Слово, как элемент фразы. 4° Различение эмоциональной и логической стихий речи. Речь практическая. Речь теоретическая. 5° Синтагматика. Предложение, как один из видов синтагм. 6° Фраза, как грамматический ряд. 7° Преподавание строится на изучении живой практической речи.

23 июня доклад В. Т. Гонтаря о школе и колонии для увеченых детей **«Jedličkův Ustáv»**. В связи с докладом 26 июня состоялось посещение этой школы группой членов Кружка.

Некрологи.

Михаил Мартынович Газалов.

Русская гимназия В. С. Г. в Моравской Тржебове понесла тяжелую утрату. В ночь на 31-ое мая с/г. перестало биться благородное сердце М. М. Газалова.

В лице покойного русская учащаяся молодежь потеряла одного из верных, бескорыстных друзей, а русская школа выдающегося специалиста педагога.

Смерть М. М. Газалова была совершенно неожиданной: внезапно отказалось служить усталое сердце, потрясенное обще-русскими несчастиями последних лет. Покойный умер на своем посту. Еще за несколько часов до смерти он по обыкновению неутомимо работал со своими учениками.

Это был один из прирожденных милостью Божией учителей-наставников молодежи. Из его биографии мы знаем немного. Еще не старый человек (родился в 1867 г.), покойный Михаил Мартынович, по окончании Геодезического Отделения Академии Генерального Штаба и Высших Педагогических Курсов Военного Ведомства, ряд лет был преподавателем математики и физики в корпусах (Владикавказском, Оренбургском, Симбирском). Совершенно выдающиеся его педагогические способности и знания привели в 1913 г. к тому, что этот скромный провинциальный преподаватель был приглашен в Пажеский Корпус и Петроградский Технологический Институт, где и работал до захвата власти большевиками.

На чужбине он преподавал физику, космографию, математику и географию в Русской гимназии В. С. Г. со дня ее основания. Работал он без отдыха, не жалея сил и никогда не считаясь со временем. Он обладал способностью заражать учеников любовью к своим предметам и заставить, пересилив все препятствия, приобрести основательные, прочные знания.

Главным образом благодаря покойному могли 80% из обоих выпусков Тржебовской гимназии сейчас успешно работать в различных Высших Технических Учебных Заведениях. Но не только эти черты покойного заставили так тяжело почувствовать его утрату: Михаил Мартынович был не только выдающийся специалист, это был человек, беззаветно любивший русскую молодежь, всегда готовый всем пожертвовать для ее счастья и благополучия. Еще в Константинополе его имя стало хорошо известно среди русских детей и юношей, брошенных на произвол судьбы. Покойный, сам материально совершенно необеспеченный, неутомимо всюду разыскивал «желающих учиться». Несколько минут разговора с незнакомым, высоким полковником, таким суровым и строгим на вид, — и неожиданно опустившийся до уличной торговли или ночлежного дома юноша был спасен. Незаметно «доставали» ему ботинки, приглашали как-нибудь зайти перекусить, шутя попробовать решить интересную задачу или вспомнить что-нибудь из геометрии, а затем настойчиво советывали узнать ад-

рес гимназии. Все это Михаил Мартынович делал так, что об этом знали только самые близкие люди. То же было и в Чехии. Всякий настоящий или бывший ученик покойного знал, что всегда может рассчитывать на его поддержку в трудную минуту жизни. Неудивительно поэтому, что именно покойный Михаил Мартынович был одним из тех, кто так много сделал для того, чтобы сплотить в одну дружную семью Тржебовских гимназистов и студентов.

В своих постоянных беседах с учащимися Михаил Мартынович не ограничивался пределами своей специальности. Он умел незаметно переходить на общие вопросы, неустанно выдвигая на первый план исполнение своего долга перед Россией. Его любимым советом было требование во всех случаях жизни задавать себе вопрос: честно это или нечестно.

Основной задачей всей своей педагогической деятельности на чужбине он считал разностороннюю и основательную подготовку молодежи к упорной работе в новой России. Горячая любовь к своей родной стране, любовь не на словах, а на деле и вдохновляла его на труд, непосильный для его расшатанного бедствиями революции организма.

Неожиданая смерть Михаила Мартыновича произвела огромное впечатление на всех его знавших. День его похорон, на который собрались в таком большом числе и его бывшие ученики — студенты, показал, что чуткое сердце русской молодежи горячо привязалось к своему наставнику-другу.

Михаил Мартынович не даром жил и работал, он действительно имел нравственное право сказать за несколько минут до смерти: «Мне больно, но я счастлив: я сделал все, что мог».

Дай Бог русским школам на чужбине побольше таких работников-педагогов...

С. Г.

Семен Ильич Шохор-Троцкий.

В момент, когда заканчивался съезд педагогов средней и низшей школы в Праге, пришла телеграфная весть о кончине в Петрограде С. И. Шохор-Троцкого.

Покойный был, несомненно, выдающимся педагогом практиком и теоретиком в области математических наук. Свой собственный многолетний опыт преподавания в средней школе он умел претворить в ясные и определенные методологические указания и положения.

Не довольствуясь своей тяжелой работой преподавателя, он и летний свой досуг отдавал почти регулярно педагогическому труду, участвуя в летних курсах для учителей, организуемых Земствами.

У меня нет под руками материалов для его биографии и я буду говорить лишь о личных о нем воспоминаниях и впечатлениях. Познакомился я с ним случайно, в вагоне: он ехал на курсы в Тульскую губернию. Это было в 1902 году летом. С тех пор мы подружились, работая затем совместно на Высших Педагогических Курсах Военного Ведомства.

И до рокового 1918 года я поддерживал с ним самые сердечные отношения. Математик по специальности, это был человек весьма разносто-

ронне образованный, начитанный, любивший особенно итальянское искусство и специально изучивший Леонардо-да-Винчи, математика и механика.

Последний раз я посетил его на его квартире на Выборгской стороне в один из мрачных дней конца 1917 года. Застал я С. И. в самом подавленном состоянии духа: оптимизмом, вообще, он не отличался, ум это был скорее скептический, окружавшая нас действительность не давала повода для каких либо надежд или светлых чаяний. Он жаловался на состояние своего сердца. Зная, чем его оживить, я заговорил о Леонардо-да-Винчи. Он достал увесистый том роскошного издания автографов Леонардо-да-Винчи.

Мы поговорили около часа. Так я его и оставил, так и рисуется он мне сейчас со своим открытым лбом, красивыми, умными глазами и раскрытым томом Леонардо на коленях.

Еще полных пять лет выдержало его сердце...

Что пережил, что передумал этот педагог-математик, философ и эстет в эти мучительные пять лет?!

Русская школа и русский учитель многим обязаны покойному Семену Ильичу.

Вечная ему память в сердцах тех, кто знали, ценили его талант, и любили его за его высокие душевные качества.

Петр Федорович Каптерев.

Есть педагоги по призванию. К числу их, несомненно, принадлежал покойный Петр Федорович Каптерев. Мысль его постоянно, неустанно и последовательно работала в сфере вопросов воспитания.

В книге 5-6 Петербургского журнала «Педагогическая Мысль», где помещена еще критическая статья покойного П. Ф., мы находим и его некролог. Скончался он 73 лет от роду, послужив педагогическому делу ровно 50 лет, так как его педагогическая работа началась в 1872 г. Воспитанник Московской духовной академии, он избрал своей специальностью группу философских предметов: историю философии, психологию, педагогику.

Начавши преподавателем СПБ. духовной семинарии, он вскоре становится преподавателем женских гимназий: Александровской, Спешневой, Шаффе, Стоюниной, Макаровой.

В последних двух в течении нескольких лет он был председателем Педагогического Совета. Затем, он явился желанным преподавателем Высшей школы. Фребелевские курсы, Женский Педагогический Институт, Александровский лицей, Психо-Неврологический институт видели его на своих кафедрах. Кроме того, Курск, Нижний Новгород, Кострома, Пермь, Лиски Ворон. губ. видели его в качестве руководителя летних учительских курсов.

В 1917 году неблагоприятные условия жизни в Петрограде заставили его переехать в г. Острогорск Воронежской губ., где он и скончался 7 сентября прошлого года, состоя преподавателем в 1 и 2 единых трудовых школах и на педагогических трехлетних курсах, руководимых им и организованных им же вместо прежней учительской семинарии. Ему принадле-

жала выдающаяся роль в организации высших школ г. Воронежа после 1905 года.

Трудно говорить кратко о его литературной деятельности, ибо за 50 лет им напечатана масса специальных статей по вопросам психологическим и педагогическим в следующих изданиях: «Душеполезное чтение», «Знание», «Семья и Школа», «Педагогический сборник», «Народная школа», «Женское образование», «Русская школа», «Воспитание и обучение», «Педагогическая мысль».

Особенно много внимания покойный П. Ф. посвятил вопросам детской психологии; он был одним из первых, обративших серьезное внимание на разработку этих вопросов. Много работ его вышло отдельными изданиями. Мы назовем лишь некоторые из них: 1) Педагогическая психология. СПБ. 1914 г. 3 издание. 2) Новая русская педагогия. СПБ. 1914 г. 2 издание, 3) История русской педагогии. СПБ. 1915 г. 2 издание, 4) Основные начала семейного воспитания (дидактика семьи). СПБ. 1912 г., 5) Задачи и основы семейного воспитания. СПБ. 1913 г. Из более ранних назовем: 1) Из истории души. Очерки по истории ума. СПБ. 1890. 2) Педагогический процесс. СПБ. 1905. 3) Духовные свойства женщин. СПБ. 1895. Мы назвали лишь некоторые его сочинения, далеко не все. Но все они уже давно разошлись, в продаже их нет и когда они будут переизданы, сказать сейчас трудно: часть их не устарела по наше время.

Как видно и из этого крайне беглого очерка деятельности П. Ф. Каптерева — это был человек весь ушедший в педагогическую работу, практическую и теоретическую, ей отдал всю свою энергию и долгую жизнь. С ним ушел в могилу один из ветеранов русской школы, русской педагогической мысли. Мыслью он был бодр до самого конца и унес его в могилу лишь случайный недуг — воспаление легких.

Ему несомненно принадлежит видное место в истории русской школы, педагогической мысли и в истории русской культуры. Он вполне заслужил благодарную о себе память потомства, ибо ряд русских поколений воспитан из того источника мысли, который шел от покойного Петра Федоровича. Этот источник не иссяк с его физической смертью.

Александр Павлович Нечаев.

9 декабря 1921 года во Владикавказе от сыпного тифа скончался выдающийся педагог-преподаватель географии А. П. Нечаев.

Памяти университетского товарища, многолетнего коллеги по преподаванию географии в учебных заведениях Петрограда посвящаю я эти строки, чтобы в памяти одних вызвать знакомый образ педагога-идеалиста, другим, не знавшим его, сказать, как много душевной красоты и умственной энергии утратили мы с преждевременной кончиной А. П. Нечаева, погибшего от эпидемии тифа.

Дитя низов северной столицы, он сам мало знал о своих родителях. Воспитанник Темниковского сиротского дома, А. П., благодаря обнаруженным способностям, попадает в Ларинскую гимназию, а затем на физико-математический факультет СПБ. Университета. За беспорядки 1890 г.

его удаляют из высшей школы и он лишь значительно позже оканчивает Юрьевский Университет. Еще с университетской скамьи живет зарабатывая средства литературным трудом, сотрудничеством в детских и педагогических журналах. Особыми изданиями вышли уже тогда его талантливые популярные книжечки: «Моя лаборатория, «Мой минералогический музей» и т. п.

К концу 90-х годов он возвращается в Петроград, переводит с немецкого известную книгу проф. Неймайера «История Земли» и, по моему настойчивому совету , начинает преподавание географии сначала в I кадетском корпусе, потом на женских Демидовских коммерческих курсах. СПБ. Учительском Институте и др.

В течении нескольких лет он сделал себе имя в педагогическом мире столицы.

Но это не было самым главным в педагогической карьере А. П. Нечаева. Совершенно особое место завоевал он в сердцах своих юных учеников и учениц теплым и участливым отношением к их внутреннему душевному миру. И если строки мои дойдут до многочисленных, всюду разбросанных его учеников и учениц, то я уверен, не мало искренних слез будет пролито над безвременной могилой сердечного, отзывчивого педагога-идеалиста и истинно гуманного человека. Из недолгого пребывания в СПБ. Университете он унес на всю жизнь преклонение перед системой гармонического развития человеческой личности нашего общего учителя и друга Петра ФранцовичаЛесгафта. Его умонастроением и его моральным сознанием была проникнута последующая деятельность Нечаева. После А. П. Нечаева осталось немалое литературное наследство в педагогической и популярной литературе по географии. Переработанный им учебник географии Белохи, пользовавшийся значительным распространением, среди популярных книг по физической географии: «Между огнем и льдами», «Овраги и их жизнь», «Работа моря», «Работа ветра», «Почва и ее история» и т. п. Книги выдержали не одно издание. Особой же популярностью в школе пользовались его репетиционные тетради по географии, составившие его материальное благополучие в последние годы до революции.

Был он страстным русским патриотом, любил и прекрасно знал Россию и всегда упрекал нас и русскую интеллигенцию вообще за недостаток патриотизма и за увлечение Западом. Один раз выехав заграницу и попав в Тироль, он написал мне отчаянное письмо и через неделю, затосковав по родине, вернулся домой, чтобы больше никогда не покидать ее.

Как тяжко пережил он лихолетье 1918-1921 г.г. мне в точности неизвестно, знаю лишь, что ему пришлось вынести много неприятного. Умер он далеко не старым человеком, 50-ти с небольшим лет, еще полный умственной бодрости и многих планов и проектов педагогического и литературного характера.

Благодарную и светлую память о нем сохранят наверно его многочисленные ученики. *Н. Могилянский.*

Письма в редакцию.

СОЮЗ СЛАВЯНСКИХ ПЕДАГОГОВ.

(Письмо в редакцию пражского учителя Ант. Яновского).

Мы, Славяне, всюду чувствуем свою родственность, но взаимность славянскую проявляем в большинстве случаев только различными девизами. Наши чувства и желания остаются в большей или меньшей степени только в области идеалов; конкретные наши взаимные действия *несистематичны. Мало знаем друг друга.* Признаемся откровенно, что очень часто о всевозможных народах и культурных их богатствах мы знаем гораздо больше, чем о работах славянских. Как пример, могу привести такой образчик взаимного незнания. В прошлом году окончил я пражские курсы по обучению глухонемых. Из специальной литературы было указано нам на множество работ западно-европейских, а из славянских ничего.

Подготовлялось издание нового чешского букваря для глухонемых. И как же мы были поражены отлично и прекрасно изданным букварем, случайно доставленным нам из России, о котором раньше мы ничего не знали! Как мало знаем мы о славянских работах в этом школьном отделе, так точно и во всех других областях учебной и педагогической деятельности есть много взаимного незнания. Правда, отрицать культурные богатства Запада мы не можем, но необходимо осознать и то, что мы, Славяне, своими культурно-этическими ценностями в значительной мере помогаем развитию и прогрессу человечества. Крайне необходимо, чтобы свою славянскую работу в области народного образования мы хорошо знали и взаимно друг друга дополняли без долгих и кривых путей посредничества иных народов. Необходимо, чтобы взаимно как можно полнее осведомлялись о ценности и значении славянской деятельности среди иных народов и благодаря этому более справедливо оценивали себя, что так необходимо для нашей же пользы.

В старой Австрии был у нас «Союз Славянских учителей» с 3.000 членов; завязывались сношения и с другими славянскими народами вне Австрии. В 1912 г. депутация Союза была в Белграде на конгрессе сербских учителей. Там было решено основать центральное учительское славянское бюро и библиотеку, но вспыхнувшая война с турками, потом с болгарами и, наконец, — мировая война все разрушили.

На первом съезде чехословацких учителей в освобожденной родине, происходившем под протекторатом президента Масарика в 1920 г., было поручено президиуму Чехословацкого Учительского Союза продолжать работу по этому вопросу. Из-за громадного количества текущей работы, свалившейся на Президиум после переворота, постановление это до сих пор еще не выполняется. Настало время двигать этот вопрос вперед.

До настоящего времени отдельные категории педагогов обменивались своими изданиями, особенно при посредстве своих профессиональных организаций, но по отношению ко всему вообще школьному делу эти попыт-

ки являлись несистематическими, отдельные учебные отрасли были разъединены. Необходимо для взаимного знакомства со школой и педагогической славянской работой все эти взаимоотношения урегулировать. Этой цели должен послужить «Союз славянских педагогов», составляющийся из автономных групп по отдельным славянским народностям. В группах могли бы с успехом основываться секции школ низших, средних и высших. В конечном счете, было бы долгом самих групп установить те или иные секции соответственно категориям школ и характеру педагогической работы. Отдельные группы могли бы собирать учебные и педагогические материалы для обмена и центральных библиотек. Таким образом, отделы совместно работали бы по созданию славянского школьно-педагогического центра, который, может быть, удобнее всего было бы поместить в Праге, как лежащей почти посредине славянских народностей Европы.

Предварительные заявления интересующихся «Союзом славянских педагогов», а также собственные мнения и предложения по данному вопросу предлагаю направлять по адресу: **Praha XV, Podolí-Dvorce č. 5, panu učiteli Ant. Janovskému.**

В редакцию Журнала «Русская школа за рубежом».

ВЫНУЖДЕННЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ НА СТАТЬЮ «РУССКИЕ ШКОЛЫ В ФИНЛЯНДИИ».

В заметку о русской школе в Финляндии г. Вл. Тукалевского, помещенную в первой книге журнала «Русская школа за рубежем» (стр. 104—109), вкрались значительные неточности и ошибки.

В интересах более правильного освещения положения русской зарубежной школы в Финляндии, мы просим редакцию почтенного журнала исправить их.

1) Так, г. Тукалевский пишет, что «Терпокское реальное училище хорошо оборудовано, с богатой библиотекой и кабинетами, находится в собственном здании и т. д. Что Терпокское реальное учил., на фоне убожества беженской жизни, в смысле обладания учебными пособиями и в смысле постановки учебных занятий, стоит выше многих беженских школ, это — вне всякого сомнения. Но Тер. реальн. уч., как основанное лишь в 1913 году, до революции было одной из самых «молодых» средних школ Мин. Нар. Прос. в Финляндии и по сравнению с школами типа реальных Империи, которые обычно блистали устройством своих физических кабинетов и химических лабораторий и вообще так называемых вспомогательных учреждений, а также нередко и своими прекрасными зданиями, не могло быть отнесено к числу более или менее благоустроенных школ. Напротив, по состоянию своего здания, пожертвованного частным лицом, оно скорее тогда могло производить впечатление, как школа, временно только помещенная в нем, т. к. здание представляло собою дачу, которую затем для приспособления ее к нуждам школы приходилось добавлять всякими пристройками и надстройками. Физического кабинета в училище нет; есть только набор некоторых приборов в далеко недостаточном количестве, химическая лаборатория отсутствует, приборов и препаратов для производства опытов по химии — ничтожное число. Сказать, что училище обладает кабинетами, это значит сказать не то, что есть в действительности. Те-

риокскому реальн. училищу, выполняющему здесь очень большую культурную работу и уже приближающемуся по постановке в нем учебно-воспитательного дела к нормальной школе, несмотря на то, что им руководит архитектер, а не педагог-специалист, однако, далеко до того, чтобы написать о нем то, что написал г. Тукалевский.

2) Совершенно верно, что на расстоянии 5-10 мин. хода поезда устроены школы и все средне-учебные заведения. Конечно, нахождение нескольких средних школ в одном и том же районе на расстоянии 5-10 мин. езды по железной дороге ненормально. Но, во-первых, это неполные средние школы, и Земгор, субсидирующий их, отпускает суммы лишь на содержание младших классов. Если же школы эти (Куоккала и Келломяки) тем не менее существуют в объеме большего количества классов, чем это было бы желательно и целесообразно, то, к сожалению, Земгор до сих пор не имел возможности повлиять на дирекцию этих школ в том направлении, чтобы они отказались от идеи средней школы за невозможностью осуществить ее так, как следует, и чтобы эти школы существовали в соответствии с местными потребностями лишь в виде высших начальных училищ. Оставить хотя бы на одной из этих станций школу с курсом 3 классов реального училища или высшего начального училища приходится потому, что все дети школьного возраста этого района не могли бы быть приняты в Териокское реальное училище, в последнем для всех не хватит места. Затем мы полагаем, что детям младшего возраста (до 12-13 лет), без риска для своего здоровья, при суровом климате Финляндии, при частых непогодах ездить в школу, находящуюся в другой местности, небезопасно. Г-н Тукалевский кроме того не совсем точно квалифицирует эти расстояния, как расстояния, преодолеть которые можно 5-10 мин. Во-первых, для малыша надо пройти еще до своей станции некоторое расстояние (иногда 2-3 километра), да еще встать раньше, по крайней мере на час, во-вторых, сколько времени пройдет даром для малыша при таком путешествии при возвращении обратно домой, т. к. не всегда отход поезда из Териок приурочен к моменту окончания занятий. А отсутствие надзора, шалости в дороге и т. п. Даже в отношении средств, оплата железно-дорожных билетов будет стоить не дешевле, чем содержание школы. Все это необходимо учесть и продумать, прежде чем одним росчерком пера уничтожить уже существующие учреждения.

3) Из текста заметки г. Тукалевского можно сделать вывод, что школа в Халила также недалеко расположена от Териок, и что учащиеся этой школы также могли бы ездить в Териоки. Между тем, Халила расположено в 25 километрах от станции Усикирко, в совершенно глухой местности, где однако живут русские беженцы и нахождение школы там объясняется этим обстоятельством. Содержание же учащихся этой школы в интернате стоило бы значительно дороже.

4) Г-н Тукалевский пишет, что до последнего времени в Териокское реальное уч. принимали учеников даже без соответственного экзамена. Насколько мы знаем, за последние два года, т. е. за время существования Земгора, ученики в Тер. р. у. принимались по экзамену. Что эта сторона дела в училище поставлена более или менее правильно, подтверждается также и тем, что ежегодно в училище бывают экзамены по всем предметам и устные и письменные учащимся VI VII кл.

5) В Райволовском интернате при 58 воспитанниках детей кронштадтских беженцев всего 6 чел. Сказать, что в нем воспитываются преимущественно дети кронштадтских беженцев, как это сказано в заметке г-на Тукалевского, значит показать свою неосведомленность.

6) Думать, что пригласить хотя бы в руководители учебными заведениями настоящих педагогов легко, как это думает г. Тукалевский, можно лишь при условии недооценки тяжелого положения русской школы в Финляндии. Это можно было бы сделать лишь при условии отпуска на содержание школ определенных и точно фиксированных сумм, чего сейчас нет, и нет надежды думать, что это будет в ближайшем будущем. Затем за эти годы местная школа успела выделить из своей среды лиц, справляющихся при активном участии педагогических советов с делом руководства учебно-воспитательной жизнью школ. Зная доподлинно, а не только по чужим непроверенным рассказам, жизнь и текущую работу школ, не можем не отметить, что инженеры и доктора, третируемые автором заметки, оказались в большинстве случаев на должной высоте по выполнению выпавшей на их долю трудной задачи в деле руководства школой и добросовестно справляются с ней, преодолев на пути много трудностей и трений и создав в школе обеспечивающую правильность занятий вполне нормальную атмосферу: в противоположность утверждениям г. Тукалевского, благодаря такту руководителей и серьезной работе педагогических советов, школы чужды идущих в беженской жизни ссор и дрязг, можно сказать, что школы сумели стать вне и выше их и это их большая заслуга, чего не увидел и не оценил г. Тукалевский. Если преподаватели школ, как беженцы, захватываются этими ссорами и дрязгами, то ведь они такие же беженцы, они люди, а не бестелесные существа, но внесения этих дрязг в работу школ не наблюдается, финляндские педагоги умели отделить свои интересы от интересов школ, для этого у них хватает такта.

Очевидно, г. Тукалевский тут факт прошлого выдает за факт настоящего.

7)Сохранить начальную школу в Териоках, конечно, надо, но совсем не потому, чтобы в ней преимущественно обучались дети дворников и чернорабочих, а как начальную ступень образования. Приходится удивляться на деление учащихся по социальному признаку в статье автора. Мы думаем, что «неотесанность», о которой г. Тукалевский говорит в применении к детям дворников и рабочих, может быть свойственна любому ребенку в смысле отсутствия способностей воспринимать преподаваемые науки. Начальная школа не может быть даже в обстановке беженской жизни школой для дефективных детей и между прочим указываемая автором Териокская начальная школа уже осуществляет один из основных принципов демократической школы — всеобщность — т. к. в ней обучаются не только дети дворников и рабочих, но и дети интеллигентных родителей. Г. Тукалевский преувеличивает по отношению к начальной школе и преуменьшает по отношению к средней школе степень «педагогичности» работающего в них учительского персонала. Целый ряд школ так называемых беженских, с программой гимназий и реальных училищ, хотя обслуживаются эти школы не целиком педагогами-специалистами, работают не в качестве репетиторских групп, а как школы с вполне организованной системой классных занятий. Г. Тукалевский преуменьшает значительно количество лиц с пе-

дагогической подготовкой, преподающих в школах здесь. Кроме того мы думаем, что за годы работы в беженской школе многие лица, ранее не занимавшиеся педагогическим трудом, приобрели опыт и явились очень полезным элементом в школе, свою полезность они сохранят и при переходе их в нормальную школу. А сохранят ли они связь со школой будущего, в России, пойдут ли они работать в русскую школу у себя на родине, об этом сейчас трудно гадать. Во всяком случае нет ни у кого права оценивать работу людей при свете того, что еще будет. Среди беженцев, взявшихся за учительский труд, оказалось не мало людей с большим педагогическим тактом и даже талантом. Вообще, смотреть на работников местной беженской школы так, как смотрит на них г. Тукалевский, не верно и не справедливо.

8) Г-н Тукалевский выражает желание, чтобы русские школы в Финляндии ежегодно смогли выпустить хотя бы одну-две сотни учеников, действительно подготовленных и обученных. Эту фразу мы отказываемся совершенно понимать. В каком размере и объеме какого курса подготовленных и обученных, г-н Тукалевский не устанавливает. Что же касается учащихся, оканчивающих местную среднюю школу, то количество таковых (включая Выборгский лицей и Гельсингфорскую гимназию), значительно меньше и определиться может не сотнями, а всего лишь несколькими десятками. Г. Тукалевский очевидно смешал здесь начальную и среднюю школу и всех учащихся стрижет под одну гребенку.

9) Г-н Тукалевский кончает свою статью указанием, что он не сгущает красок и что положение гораздо хуже, чем удалось обрисовать.

Мы совершенно согласны с тем, что положение русских школ в Финляндии очень тяжелое, но г. Тукалевский несомненно сгущает краски там, где он говорит о неудовлетворительности работы школ. Школы страдают большими дефектами, но вот уже два года как они своей планомерной работой заметно выправляют эти дефекты, прилагая все усилия к тому, чтобы перейти на положение более или менее правильно организованных школ. Мы думаем, что те дефекты, которыми страдает беженская школа в Финляндии, вообще свойственны беженской школе, где-бы она ни находилась, если только она не обеспечена материальными средствами. Мы позволяем себе думать так на основании полученных нами материалов о положении русской беженской школы в Болгарии и Юго-Славии. Беда русской беженской школы в Финляндии не в том, что работники школ, случайные педагоги, а в том, что нет твердого денежного фонда. Этим объясняется полуголодное существование как преподавателей, так и детей. Конечно, есть еще и внутренние, так сказать, недостатки школ, из коих важным является отсутствие преемственности между отдельными концентрами их, но с ними можно бороться. Разумеется, низкая расценка печати самих школ и тех, кто в них работает, отдавая за грош свои знания и время, — это не есть желательная форма борьбы за лучшее будущее школы. Дать такой отзыв о работе русских педагогов в Финляндии, какой позволил себе г. Тукалевский, значит вытравить окончательно ту веру в себя, какая еще светится в душе беженца, отдавшегося работе в школе.

Бюро Отдела Российского Земско-Городского Комитета помощи российским гражданам в Финляндии.

Каталог книгоиздательства

акц. общ.

ВАЛЬТЕРС и РАПА

Рига, Театральная ул. № 11.

		Sh.	d.
Английская классная библиотека. Вып. I. Habberton, J. Helen's Babies. Приспособил для русск. учебн. заведений Е. Найт. 1917.	50—	—	10
Английская школьная библиотека. Под редакц. Р. О. Г. Эрча. Том I., Scott, P., Like Gentlemen. With Russian notes and glossary by J. Sharlov. 1921.	80—	1	4
Арронет, Г. Учебник русского языка для немецких школ. С иллюстрац. Часть I-ая 1921.	40—	—	8
Часть II-ая. 1922.	90—	1	6
*Часть III-ья. 1923.	——		
Баллод, Э. Краткая немецкая грамматика с грамматическими упражнениями. Для русских школ. 6-ое испр. изд. 1922.	80—	1	4
Бернштейн, Р. Г. Аналитическая геометрия. Курс сред. учебн. заведений 1921.	40—	—	8
Сборник задач по аналитической геометрии. С приложением главнейших формул и правил аналитической геометрии и анализа безконечно-малых. 1921.	35—	—	7
Сборник упражн. по высш. математике. Часть I и II. Дифференциальное и интегральное исчисление.	150—	2	6
Библиотека современных немецких авторов. Школьное издание с немецко-русским словарем, кратк. биографиями писателей, иллюстрациями и т. д. Под редакцией Р. Берзина, В. Ф. Лемониуса и др.			
Band 1. Wildenbruch, E. v. Neid. Erzählung	50—	—	10
» 2. Grillparzer, F. Der Traum ein Leben. Dramatisches Märchen.	60—	1	—
» 3. Brosamen aus Werken deutscher Schriftsteller. . .	65—	1	1
» 4. Jugendgarten. Illustr. deutsches Lesebuch für untere Klassen. I. Teil.	100—	1	8
» 5. Zehn Erzählungen neuerer deutscher Dichter. Für die mittleren u. oberen Klassen. . .	75—	1	3
» 6. Seidel, Heinrich. Aus goldenen Tagen. Studien und Abenteuer. Für mittlere und obere Klassen. . .	40—	—	8
» 7. Jugendgarten. Illustriertes deutsches Lesebuch für mittlere Klassen. II. Teil	80—	1	4
» 8. Drei Meister der deutschen Erzählungskunst. Erzählungen, Gedichte u. Biographien v. Th. Storm, G. Keller u. P. Heyse.	60—	1	—

		Sh. d.
Band 9. Jugendgarten. Illustriertes deutsches Lehsebuch für obere Klassen. III. Teil.	95—	1/ 7
» 10. Märchen und Erzählungen für Anfänger. Illustrierte Schulausgabe für untere Klassen . .	40—	—/ 8
» 11. Rosegger, P. Fünf ausgewählte Erzählungen. . .	30—	—/ 6
» 12. Niebuhr, B. G. Griechische Heroengeschichten . .	60—	1/ —
Блюмберг, Я. Таблицы пятизначных логарифмов, чисел и тригонометрических величин.	80—	1/ 4
Bovy, E. Apprenons le Français! Cours systématique de français en quatre parties. Avec illustr.		
— Année préparatoire: Abécédaire.	40—	—/ 8
— Première année.	50—	—/10
— Deuxième année.	80—	1/ 4
— Troisième année.	70—	1/ 2
Бухгольц, Проф. А. Курс низшей геодезии. С рисунками.		
*Том I. Чтение планов. Прост. способы горизонтальн. и вертикальн. съемки. С рисунк.	500—	8/ 4
Том II. Способ горизонтальной. вертикальной и комбинированной съемки, разбивка кривых, планнметры. С рисун.	450—	7/ 6
Том III. Уравновешивание по способу наименьших квадратов. С рисунками.	150—	2/ 6
Бухгольц, Проф. Ф. В. Таблицы для определения высших растений. Применительно к практическ. занятиям студентов.	30—	—/ 6
**Виппер, Проф. Р.* История человеческой культуры. Пособие для школ и самообучения. С иллюстрац.		
I. Древний мир.	— —	
II. Средние века.	— —	
III. Новое время.	— —	
Витолъ, Проф. І. Певец. Классное пособие при обучении пению для низших и средних учебных заведений. .	30—	—/ 6
Родные звуки. Классное пособие при обучении пению.	20—	—/ 4
Воскресенский, К. Краткая отечественная история в очерках и биографиях. С иллюстр.	20—	—/ 4
Генниг, Проф. Р. Статика. Составленная по лекциям. . .	400—	6/ 8
*Графическая статика. Составленная по лекциям. . . .	— —	
Гидравлика. Лекции, читанные в университете Латвии. .	180—	3 —
Глазенап, Проф. М. Микроскопия. Лекции.	100—	1/ 8
Глезер, Н. и Э. Пецольд. Учебник немецк. языка. С иллюстрац.		
Часть I.	90—	1/ 6
Часть II.	45—	—/ 9
Грунский, Проф. Н. К. Лекции по древне-церковно-славянскому языку.	125—	2/ 5
Лекции о педагогике.	150—	2/ 6
Давис, И. Доброе Слово. Обучение чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу.		
Выпуск I. Букварь.	60—	1/ —
Выпуск II. Книга для чтения.	100—	1/ 8

	Sh	d
Родной Мир. Книга для обучения русскому языку. С иллюстрациями. Часть I-ая. Азбука и первая после азбуки книга для чтения.	60—	1 —
Часть I. Азбука. По новой орфографии.	60—	1 —
Наглядные стенные таблицы в восьми красках для обучения и упражнения в разговоре По оригиналам художника В. Табурина. Формат 100×70 сантиметров. Табл. 1. Весна, 2. Лето, 3. Осень, 4. Зима по	80—	1/ 4
Наглядные беседы. Объяснительные руководства для учителей к картинам В. Табурина. Вып. 1. Весна, 2. Лето, 3. Осень, 4. Зима по	10—	—/ 2
Руководство к преподаванию русского языка в инородческих училищах.	100—	1/ 8
Дубов, Ф. Сборник арифметическ. задач для начальн. училищ.	50—	1/ 2
Дэльп, Проф. Г. Сборник задач по дифференциальному и интегральному исчислениям. С ответами и необходимыми основными теоретическими разъяснениями.	80—	1/ 4
Ждахина, Н. Этимология русского языка для основных школ и младших классов средн. учебн. завед. По новой орфографии.	30—	—/ 6
Синтаксис русского языка для основных школ и младш. классов средн. учебн. завед.	30—	—/ 6
Жилов, І. Православно-христианское катехизическое учение, изложенное по руководству Простр. Христ. Катехизиса Православн. Кафолической Восточн. церкви.	80—	1/ 4
Зеберг-Эльферфельд, П. Латинский учебник по «Латинской книге Гельма и Михаэлиса». Дополнено и приспособлено к преподаванию в университетах, старших классах реальных училищ, женских гимназий и для самообразования.	180—	3/—
Карта Советской России. По новейш. оффициальным данным сост. Ю. Д. Новоселов. Большой лист. в красках. . .	20—	—/ 4
Козловский, И. Г. Руководство к изучению синтаксиса русского языка.	50—	—/10
Купфер, Проф. К. Г. Сборник образцовых статей из немецких классическ. писателей. Немецкая историческая хрестоматия для средн. учебн. завед. Часть I.	80—	1/ 4
Лафин, В. Г. Краткая русская история. С вопросами для повторения учащимся при прохождении курса. С иллюстр. .	50—	—/10
Луц, Проф. О. Г. Таблицы качественного анализа. С рисунк.	140—	2/ 4
Lützelschwab, W. **La France. Choix de lectures littéraires, historiques et géographiques. Avec illustr.**	120—	2/—
Ma petite Bibliothèque. **Recueil d'auteurs français. Publié avec la collaboration de M. Segreste, W. Lützelschwab et O. Goertchen.** С французско-русским словарем.		
1. vol. Charles Perrault, Contes de fées. I.	**12—**	**—/2**
2. » André Theuriet, Le Noël de Mr. de Maroise . .	**10—**	**—/2**
3. » Guy de Maupassant, Le parapluie. La ficelle. .	**12—**	**—/2**
4. » René Bazin, La bonne nouvelle. Les yeux tristes. .	**10—**	**—/2**

		Sh.	d.
5. vol.	Charles Perrault, Contes de fées. II.	8—	—/1
6. »	Alphonse Daudet, La chèvre de M. Seguin. Les vieux. Les sous-préfect aux champs.	10—	—/2
7. »	Pierre Loti, Un bal à Yeddo.	10—	—/2
8. »	André Theuriet, La pipe. Les pêches.	12—	—/2½
9. »	Petite anthologie des poètes français. I. .	14—	—/2¾
10. »	Marcel Segreste, Croquis du Midi.	10—	—/2
11. »	Mme Julie Lavergne, Fantaisie tourangelle. Pauvre Jacques.	14—	—/2¾
12. »	Théodore de Banville, Gringoire.	20—	—/4
13. »	François Coppée, Mon ami Meurtrier. Le Parrain.	10—	—/2
14. »	Petite anthologie des poètes français. II. .	14—	—/2¾
15. »	Anatole France, Crainquebile.	12—	—/2½
16. »	Chantons! Chants patriotiques et populaires.	12—	—/2½
17. »	Chansons enfantines.	12—	—/2½
18. »	Contes pour le premier âge.	12—	—/2½
19. »	J. Sandeau, La Roche aux Mouettes.	25—	—/5
20. »	Saynètes enfantines: Les quatre prunes. Les bonnets de coton.	14—	—/2¼
Медер, Проф. А. Высшая математика. Лекции.		400—	6/8
Мейер, Проф. Р. Метеорология для агрономов.		135—	2/3
Мюльман, Р. Сборник арифметических задач и примеров для начальных народных училищ. Часть I-ая.		30—	—/6
Часть II-ая.		20—	—/4
Натинг, А. Элементарная геометрия. Ч. I. Планиметрия. С черт.		90—	1/6
Ней, П., М. Бруневиак и Л. Бервин. Учебник немецкого языка. С иллюстрациями и немецко-русским словарем. Часть I.		50—	—/10
Часть II.		60—	1/—
Ней, П. Моя первая немецкая книга. Учебник для начинающих. С иллюстрациями.		60—	1/—
* Моя вторая немецкая книга. Учебник немецкого языка. С иллюстрациями.		——	——
Новосёлов. Ю. Д. Начальный курс географии. С иллюстр. .		35—	—/7
Первые уроки географии Латвии. Начальн. курс родиноведения. С иллюстр.		——	——
* География Латвии. С иллюстрац. и карт.		——	——
География России. С иллюстрац. и картами. . . .		——	——
Европа. Курс географии «Новой» Европы. С иллюстр.		——	——
* Внеевропейские страны: Азия, Америка, Африка и Австралия. С иллюстрациями.		——	——
Осмоловский, В. Д. Руская словесность в историческом ее развитии. Историко-литературные очерки и образцы.			
Часть I. Народная словесность и древняя письменность (до начала XVIII века). 1921.		60—	1/—
Часть II. Литература XVIII века. 1921.		80—	1/4
Часть III. От Карамзина до Пушкина. 1923.		80—	1/4
* Часть IV. От Пушкина до новейших времен. . . .		——	——

		Sh. d.
Осмоловская, Н. Правила новой орфографии с объяснениями и примерами.	6—	—/1
* Делу время, а потехе час. Начальная русская хрестоматия. С иллюстрациями. Т. I и II.	——	——
Сея, Л. Первый год французского языка. Учебник для средне-учебных заведений.	60—	1/—
* Второй год:	——	——
Слетов, Н. П. Учебник тригонометрии для средних школ. Новое переработанное и сокращенное издание. . . .	90—	1/ 6
* Тригонометрический задачник, содержащий в себе тригонометрические задачи и из других отделов математики: стереометрии, алгебры, а также из физики. Новое пер. изд. Начальная алгебра. Инструктивно-методический учебник и задачник для двух первых лет обучения алгебре. Ч. I	——	——
Смилга, А. Грамматика немецкого языка для средних учебных заведений. 2-ое издание.	50—	—/10
The College Library. **Edited by H. A. Parkman and R. O. G. Urch. Selections from the best English and American Authors. With Russian Notes and Glossary.**		
1. Wilde, O. Selected Tales: The Giant's Garden, The Devoted Friend	40—	—/ 8
2. Kipling, R. Riki Tiki Tavi and other Tales	55—	—/11
3. Normanby, H. Selestions form „Destinies"; Old Mother Kettering, The Greatest of These	——	——
Тростников, М. А. Шесть раскрашенных стенных картин, изображающих: а) внутренность крестьянской избы, б) крестьянский двор, в) село, г) обработку поля, д)жатву, е) сенокос . . . . . по	30—	—/ 6
Гуркина. Dr. phil. E., **Englich Reader with Grammar Exercises and Grammar Rules с анг.-русск. словарем.**		
Part I.	70—	1/ 2
Part II.	100—	1/ 8
Фарфоровский, Проф., С. В. История человеческой культуры. Конспект-справочник с библиографией, вопросами, задачами, темами для рефератов, методико-дидактическими замечаниями, отрывками источников и т. д. Лабораторно-трудовое преподавание. С таблицами, иллюстрациями, картами и т. д.		
Часть I. Древний мир.	——	——
Часть II. Греция, Рим и Средневековье.	——	——
Часть III. Новая история.	——	——
Philipson-Kulis, E. A. **Manual of English. First year's cours.** С английско-русским словарем.	90—	1/ 6
Фишер, Проф. В. М. Аналитическая химия. Лекции, читанные в Латвийском университете.	275—	4/ 7
Центнершвер, Проф. М. Практическое введение в физическую химию и электрохимию. С иллюстрациями. . . .	100—	1/ 8
Практикум по химии для инженеров, механиков и архи-		

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 2 - 3
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: [239] - [240]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

		Sh. d.
текторов. С рисунками.	140—	2/ 4
Лекции по неорганической химии. С рисунками. . . .	——	——
Циновская, А. Краткая история немецкой литературы. (Kurzgefasste deutsche Literaturkunde. Mit Bildnissen.	60—	1/—
Шансель, П. и *П. Глезер.* Практический курс французского языка. С иллюстрациями. Часть I.	100—	1/ 8
Часть II.	50—	—/10
Шенколович, Е. Б. и К. П. Зарман. Я пишу! Практический курс нового правописания в связи с работою по развитию речи. С иллюстрациями. Курс I.	60—	1/—
Шиле, Х. А. Краткая грамматика немецкого языка для средних учебных заведений.	50—	—/10
Эрч, Р. О. Г. English. With Illustrations. С англійско-русским словарем.		
Part I.	100—	1/ 8
Part II.	150—	2/ 6
— English Conversation Exercices. (To be used with textbook „English". Parts I, II.).	120—	2/—
— The English Literature. With Illustrations. Vol. I, II. . . по	140—	2/ 4
Яичков, Д. Школьный хор. Классное пособие при обуч. пению.	30—	—/ 6
Детский хор. Классное пособие при обучении пению в народных школах	15—	—/ 3

Поддерживаемые советами и сотрудничеством целого ряда выдающихся педагогов и специалистов, а равно и приобретенным собственной долголетней практикой опытом, мы надеемся снабдить книжный рынок уже в ближайшем будущем рядом новых ценных педагогических, научных, технических и других книг.

При просматривании списка книг просим обратить внимание на то, что отмеченные с * издания в настоящее время находятся в печати и выйдут в скором времени, а все остальные издания имеются на складе.

За границу книги отпускаются в английской валюте при следующем соотношении: 1 шил. = 60 латв. рубл. Однако позволяем себе указать на то, что, установленные пока цены могут меняться вследствие курсовых колебаний или изменений цен на книжном рынке.

К каждому заказу следует приложить соответствующую стоимость банковым чеком на Берлин, Лейпциг или Лондон.

Учебные заведения и библиотеки за границей пользуются бесплатной пересылкой.

В случаях, если непосредственная выписка затруднительна, рекомендуем обращаться в КНИГОТОРГОВОЕ АКЦ. ОБЩ. **ЛОГОС,** которое имеет наши издания на складе.

Для телеграфного адреса достаточно: ВАЛЬТЕРС-РАПА, РИГА.

Акц. Общ. ВАЛЬТЕРС и РАПА.

Вышла из печати новая книга

С. И. Гессен

„ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ“

(419 стр.)

Книгоиздательство „СЛОВО“ Берлин.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Введение: Проблема педагогической науки. Предварительное определение образования и педагогики.

Часть I. Теория нравственного и правового образования.

Часть II. Теория научного образования.

Часть III. Заключение. Проблема национального образования. Проблема физического образования. Теория образования и психофизическая техника. Окончательное определение педагогики и образования.

Издательство „ПЛАМЯ“

Книжный склад и магазин принадлежит издательству „ПЛАМЯ“ под фирмою „НАША РЕЧЬ“. Прага II, Ječná 32. Телефон 9416.

ОТДЕЛЕНИЯ: В Берлине: Книжный писчебумажный магазин и библиотека „Родина“ Kantstrasse 24; в Праге: „Русская Избушка“, Вацлавское нам.; в Подкарпатской Руси: в Ужгороде и в г. Мукачево. Представительства в главнейших городах Европы и на Дальнем Востоке.

Богатый выбор книг на всех языках.

Специальный отдел — книги на славянских языках.

Книги из России. — Антикварные. — Учебники.

Ответы на запросы о книгах.

Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. С. И. Карцевский. — Печатается в Легиографии в Праге.